

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Especial

Adaptar, contextualizar e dar significado às aprendizagens: a perturbação da leitura em crianças com NEE

Ana Maria da Silva Costa

2013



Departamento de Educação

Mestrado em Educação Especial

Adaptar, contextualizar e dar significado às aprendizagens: a perturbação da leitura em crianças com NEE

Ana Maria da Silva Costa

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Lola Geraldes Xavier

outubro 2013

AGRADECIMENTOS

O trabalho ora apresentado, embora individual, só foi possível graças ao apoio, à colaboração, à compreensão e à transmissão de sábios conhecimentos de muitos que, direta ou indiretamente, e ao longo de muitos anos, estiveram comigo. Assim, é chegado o momento de deixar escrita a minha profunda gratidão pela contribuição e apoio de cada um deles.

À minha orientadora, Professora Doutora Lola Geraldine Xavier, pela disponibilidade e prontidão que sempre revelou, pelos sábios conhecimentos que me transmitiu e pelo profissionalismo e ternura com que sempre lidou com as minhas angústias, o meu profundo agradecimento.

A todos os professores de mestrado e da especialização em Educação Especial, pelos ensinamentos, que me fizeram compreender a Escola como um local de todos e para todos, sem exceção.

A uma amiga muito especial, Mestre Maria Teresa Lobo, a minha admiração e enorme gratidão.

A todos os meus alunos especiais, que me têm mostrado o verdadeiro significado das palavras coragem e resiliência.

Ao J. e à sua família, pela colaboração, pelo empenho e pela confiança que depositaram neste trabalho.

E, finalmente, às minhas filhas e ao meu marido: à Inês, pelas frases repetidas de incentivo à escrita; à Matilde, por se deitar sozinha para a mãe ficar no computador; aos três porque sempre me acompanharam neste sinuoso, mas profícuo, caminho.

A todos, muito obrigada.

RESUMO

Este trabalho de investigação tem por finalidade contribuir para o conhecimento de práticas eficazes de ensino da leitura em alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), com enfoque na perturbação da leitura. Neste sentido, realizou-se um estudo das publicações da investigação científica, procurando identificar os fatores envolvidos na aprendizagem da leitura, os modelos teóricos explicativos deste processo, assim como, os modelos de ensino e aprendizagem da leitura, inerentes a cada modelo.

Adotando o método Estudo de Caso, desenvolvemos uma investigação descritiva que nos permitisse um olhar crítico, no âmbito da prática docente em Educação Especial, sobre os resultados práticos obtidos a partir da implementação de atividades, individualizadas, contextualizadas no ambiente família e ajustadas às necessidades específicas de um aluno com NEE, no desenvolvimento de competências de leitura. Os dados foram recolhidos através de instrumentos de avaliação das competências de leitura, validados e tratados tendo por base as competências previstas nas Metas Curriculares de Português (2012) para o início do 2º ano de escolaridade do 1º CEB. Foi utilizado um desenho experimental de manipulação da variável independente e o conhecimento foi sistematizado sob a forma de tabelas e gráficos, resultantes dos dados obtidos da monitorização do trabalho realizado ao longo de oito meses.

A análise dos resultados obtidos mostrou que a aplicação de estratégias individualizadas e centradas nos contextos onde os alunos se desenvolvem, permite que alunos com NEE, experimentem o sucesso no desenvolvimento de competências de leitura.

Palavras-chave: Leitura, perturbação da leitura, família, estratégias individualizadas.

ABSTRACT

This research work aims at contributing to the knowledge of effective practices of teaching reading to students with special educational needs (SEN) with focus on reading disturbance. Therefore, a study about the publications which resulted from the scientific investigation, trying to identify the factors involved in the learning of reading, the theoretical models which explain this process, as well as the models of teaching/learning of reading inherent to each model. By adopting the method of Case Study, we developed a descriptive research which allowed us, within the teaching practice in Special Education, a critical look at the results obtained from the implementation of activities which were individualized and contextualized according to the family and adjusted to the specific needs of a student with SEN in the development of reading skills. After knowing the specific difficulties of the target student, namely at a cognitive, communicative and learning level, we devised an action plan with planned activities taking into account the social and family environment and the student's interests which we applied with the aim of facilitating the acquisition of reading and its automation.

The data were collected through the assessment tools of reading skills, validated and addressed based on the skills provided by the goals of the Portuguese curriculum established for the beginning of the 2nd grade. We used an experimental design of manipulation of the independent variable and the knowledge obtained from monitoring the work along eight months was organized in tables and graphs. The analysis of the results obtained showed that applying individualized strategies centred in the environment where the students develop allow students with SEN to have success in the development of reading skills.

Keywords: Reading, read disturbance, family, individualized strategies.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	III
RESUMO	V
ABSTRACT	VII
ÍNDICE	IX
ÍNDICE DE FIGURAS.....	XII
ÍNDICE DE TABELAS.....	XII
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	XII
SIGLAS E ABREVIATURAS	XIII
INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I.....	21
EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	21
1. Desenvolvimento Histórico da Educação Especial	23
2. Da Normalização/Integração à Inclusão	27
3. Considerações e Legislação sobre Integração	29
4. Inclusão	32
5. Definição de NEE e Decreto-Lei nº 3/2008	35
CAPÍTULO II.....	41
A LEITURA.....	41
1. Da linguagem falada à linguagem escrita	44
2. A importância da leitura no desenvolvimento socioeconómico das sociedades.....	48
3. A aprendizagem da leitura: paradigmas e realidades	50
4. Fatores implicados no aprender a ler.....	54
4.1 Os processos cognitivos	54

4.1.1 Descodificação (módulo percetivo e módulo léxico).....	58
4.1.2 Compreensão (módulo sintático e módulo semântico)	59
4.2 O princípio alfabético e o processamento fonológico	60
4.3 A importância dos fatores ambientais: ambiente família	63
5. MODELOS DE LEITURA	67
5.1 Modelos de processamento ascendente	68
5.2 Modelos de processamento descendente	69
5.3 Modelos de processamento interativo	71
6. MÉTODOS DE ENSINO DA LEITURA	73
6.1 Método fónico ou sintético.....	73
6.2 Método global ou analítico.....	75
6.3 Método misto ou analítico-sintético	76
CAPÍTULO III	79
ESTUDO EMPÍRICO.....	79
1. MÉTODO DE ESTUDO DE CASO	82
2. JUSTIFICAÇÃO E OBJETIVOS DO ESTUDO	83
3. METODOLOGIA.....	86
3.1 Desenho da Investigação	86
3.2 Procedimentos	86
3.3 Instrumentos	87
3.4 Duração e cenários	90
3.5 Caracterização do aluno-alvo.....	90
3.6 Linha de Base	92
3.7 Intervenção	93
3.8 Identificação das variáveis	95
3.9 Desenvolvimento das atividades	96

3.9.1 Atividades de treino da consciência fonológica e do princípio alfabético	96
3.9.2 Atividades de desenvolvimento e treino das competências de leitura	97
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	100
CONCLUSÃO	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	119
OUTROS DOCUMENTOS CONSULTADOS	125
ANEXOS	127
ANEXO 1	129
ANEXO 3	134
ANEXO 4	139
ANEXO 5	143
ANEXO 6	147
ANEXO 7	153

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Procedimento de Broca	44
Figura 2 - Correlação entre o sistema de linguagem e a leitura.....	56
Figura 3 - Processos Cognitivos da leitura e módulos associados.....	57

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Exemplos de correspondência grafo-fonética do português europeu.....	47
Tabela 2 - Caracterização do aluno-alvo.....	91
Tabela 3 - Plano de intervenção.....	93
Tabela 4 - Resultados obtidos na DAPA.....	101
Tabela 5 - Resultados obtidos no PEDE - níveis de leitura.....	104
Tabela 6 - Resultados obtidos no PEDE - erros específicos.....	105
Tabela 7- Resultado obtido no TIL.....	107

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Níveis de Leitura - PEDE.....	102
Gráfico 2 - Erros de leitura - PEDE.....	103
Gráfico 3 - Resultados na aplicação da PRP.....	105

SIGLAS E ABREVIATURAS

CEB - Ciclo do Ensino Básico
CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade
CV - consoante vogal
CVC - consoante vogal consoante
DAPA - Diagnóstico das Aquisições Perceptivo- auditivas
DMS IV - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
EE - Encarregada de Educação
EUA - Estados Unidos da América
ICF - International Classification of Functioning, Disability and Health
LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo
NEE - Necessidades Educativas Especiais
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OMS - Organização Mundial de Saúde
ONU - Organização das Nações Unidas
PEDE - Teste Exploratório de Dislexia Específica
PIB - Produto Interno Bruto
PISA - Programme for International Student Assessment
PRP - Prova de Reconhecimento das Palavras
PTT - Professora Titular de Turma
QI - Quociente de Inteligência
REE - Regime Educativo Especial
REI - Regular Education Initiative
TIL - Teste de Idade da Leitura
UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

INTRODUÇÃO

**Não sei como aprendi a ler;
só me lembro das minhas primeiras leituras.**

Rousseau

A leitura é um dos meios mais importantes de que as pessoas dispõem para se manterem informadas e adquirirem conhecimentos em todas as esferas da atividade humana. A flexibilidade, a capacidade de transmitir grande quantidade de informação, a habilidade de estimular a imaginação e a possibilidade de ser controlada pelo leitor, como sujeito ativo que processa o texto através das suas habilidades de raciocínio, saberes, experiências e conhecimentos prévios, são características que distinguem a linguagem escrita de todos os outros meios de comunicação audiovisual e legitimam a sua primazia e longevidade sobre todos os outros meios de comunicação (Solé, 1998).

A utilização de textos escritos é a base fundamental do processo ensino e aprendizagem. O texto é um instrumento básico utilizado pelo professor, pois quaisquer que sejam as estratégias de ensino a sua base assenta, na maior parte das vezes, na leitura de textos escritos e o seu sucesso ou insucesso decorre, quase sempre, da capacidade que o aluno tem em os decifrar e compreender. Aparentemente esta é uma tarefa fácil, contudo, nem sempre assim acontece. Apesar de muito se ter escrito sobre a aprendizagem da leitura, há estudos recentes que mostram que em Portugal muito há a fazer neste domínio.

Os relatórios do *Programme for International Student Assessment* (PISA), estudo realizado pela Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Económico (OCDE), desde 1997, permitem monitorizar, de três em três anos, os resultados dos sistemas educativos através da aferição do desempenho dos alunos.

Estes relatórios têm mostrado que, ao longo da última década, os resultados obtidos pelos alunos portugueses se têm situado francamente abaixo da média da OCDE (PISA, 2003; PISA, 2006; PISA, 2009).

Os inúmeros trabalhos desenvolvidos em torno do processo de leitura têm motivado alterações do paradigma quanto à forma como se aborda a sua aprendizagem. De uma visão tecnicista e mecanizada da aprendizagem da leitura e da escrita, tem-se avançado para uma abordagem mais globalizante, onde se valorizam todas as experiências, vividas nos contextos mais ou menos informais, com que os alunos se vão deparando no dia-a-dia (Mata, 1999). É certo que muito se tem escrito sobre a importância da família e dos hábitos familiares no desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita, no entanto, os estudos situam-se mais ao nível dos pré-requisitos para a aprendizagem formal (leitura de histórias, manuseamento de livros, contacto com escritos em diferentes formatos) e da participação da família nas atividades desenvolvidas pela escola (Mata, 1995; Morrow, 1997). Importa também analisar o nível de participação da família na fase de aprendizagem formal da leitura e da escrita, o que corresponde à entrada para o 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) e até que ponto é que a escola releva as experiências quotidianas e o ambiente cultural dos seus alunos na organização (planificação e desenvolvimento) das atividades escolares.

No nosso trabalho, abordaremos a aprendizagem da leitura por crianças com NEE, com enfoque na perturbação da leitura. Ao longo do mesmo, utilizaremos a designação “perturbação da leitura¹”, adotada do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DMS IV*, 4ª edição (1994, 51-52), pelos motivos que em seguida explanaremos.

¹ No nosso trabalho optamos por utilizar a expressão “perturbação da leitura”, por assim estar traduzida para português europeu (Shaywitz, 2008).

É comum tratar-se das dificuldades de aprendizagem da leitura utilizando o termo dislexia. Ora, o quadro sintomático da dislexia, descrito pela primeira vez no século XIX por dois médicos oftalmologistas ingleses, incidia em dificuldades ao nível da visão, chamando-lhes estes “cegueira congénita”. Durante a primeira metade do século XX, imperou a tese segundo a qual a dislexia tinha por base defeitos ao nível do sistema visual, alguns dos sintomas considerados críticos eram a leitura em espelho e/ou a leitura invertida. Mais tarde, conclui-se que a inversão de letras e palavras não era uma característica dos disléxicos, mas era uma característica comum à generalidade das crianças que iniciam o processo de aprendizagem da leitura (Vellutino, Steger, De Setto & Phillips, 1975).

Atualmente, o diagnóstico da dislexia segue, na maioria dos países, a definição proposta pelo *DMS IV* (1994), que situa a perturbação da leitura, comumente traduzida por dislexia, dentro das dificuldades de aprendizagem. De acordo com os critérios do *DMS IV*, a perturbação da leitura define-se como um desempenho substancialmente abaixo daquilo que seria de esperar (ao nível da exatidão, velocidade ou compreensão, conforme os resultados de avaliação individual medidos com instrumentos de avaliação estandardizados) em função da idade cronológica, do quociente de inteligência (QI) e do nível de escolaridade (Sucena & Castro, 2009), isto é, a dislexia revela-se através de uma discrepância entre as competências de leitura, a idade cronológica e o QI.

Quando esta perturbação ocorre isoladamente, parece-nos adequado o termo dislexia. No entanto, quando ocorre concomitantemente com outras dificuldades de aprendizagem, nomeadamente com dificuldades de aprendizagem na matemática e outras dificuldades não especificadas, e, ainda, com um índice de QI médio inferior para a idade, atrevemo-nos, com a humildade a que o nosso conhecimento nos obriga, a considerar mais adequado falar em perturbação da

leitura, pois dislexia remete-nos para um quadro de dificuldades de aprendizagem centradas apenas na leitura, sem o comprometimento de outras aprendizagens, desde que estas não decorram da ausência de competências de leitura.

Na esfera das NEE, a tipologia dos alunos com dificuldades no desenvolvimento de competências de leitura é muito diversificada, pelo que nos parece imprescindível fazer a distinção entre as diferentes situações. Em certos casos, as dificuldades podem ter origem na existência de défices biológicos, os quais tornam difícil o processamento da relação entre os sons e os símbolos; noutros casos pode ser envolvental, como é o caso de uma instrução na leitura pobre e inadequada (Cruz, 2007). De acordo com diferentes autores existem dois tipos de dificuldades de aprendizagem na leitura. Por um lado, temos as “dificuldades gerais na aprendizagem da leitura ou atrasos na leitura”, que decorrem tanto de fatores extrínsecos como de fatores intrínsecos ao indivíduo; por outro lado, temos as “dificuldades específicas centradas apenas na leitura”, ou “dislexia”, que são de origem cognitiva e neurológica, para as quais não existe uma explicação evidente (Correia, 2003; Cruz, 2007).

Assim, porque consideramos que a leitura assume um papel preponderante no desenvolvimento psicossocial e, consequentemente, na integração social de todos os indivíduos, o nosso estudo teve como finalidade mostrar que também os alunos com NEE podem superar as suas dificuldades no desenvolvimento de competências de leitura quando adotadas estratégias diferenciadas, adaptadas aos seus ambientes e trabalhados conteúdos significativos e do interesse dos alunos. Considerando que também as crianças com NEE podem demonstrar competências fortes em algumas áreas, não podemos ignorá-las no processo de ensino e aprendizagem, pelo que devem ser potencializadas e canalizadas para o desenvolvimento de competências formais. As crianças aprendem a ler de formas

diferentes, não se pode esperar que haja um padrão único, cabe aos professores despertar as suas capacidades, sobretudo utilizando textos de áreas de interesse específicos, aplicando estratégias diversificadas e contextualizando as aprendizagens através do conhecimento e envolvimento do *background* sociofamiliar dos seus alunos.

Com o propósito de atingir o objetivo a que nos propusemos, ou seja, de responder a quatro questões essenciais:

Como integrar os alunos com NEE no sistema formal de ensino?

Qual a importância da alfabetização destes alunos?

O que envolve a aprendizagem da leitura?

Como contextualizar e tornar significativa esta aprendizagem?

Deste trabalho constam duas partes distintas, mas complementares. A primeira parte, de cariz teórico, organiza-se em dois capítulos:

Ao longo do capítulo I, abordaremos o desenvolvimento da educação especial, sobretudo em países da OCDE, considerando as respostas que a escola pode e deve dar aos alunos com NEE e a evolução do conceito de NEE. Parece-nos importante conhecer a evolução do conceito de NEE e, sobretudo, refletir sobre as respostas que a escola pode dar a crianças que, mesmo sem uma causa física ou psíquica visível, necessitam de uma intervenção individualizada que potencie as suas competências e as conduza ao sucesso educativo e social

No capítulo II, relativo à leitura, faremos uma abordagem à relação hierárquica entre a linguagem e a leitura; à importância da leitura nas sociedades e ao seu papel no desenvolvimento socioeconómico das mesmas; ao processo de aprendizagem da leitura, ponto em que abordaremos os fatores cognitivos, fonológicos e ambientais que influenciam a sua aprendizagem; aos modelos de leitura, onde procuraremos fazer uma revisão teórica de diferentes modelos

explicativos do processo de leitura e aos métodos de ensino da leitura, estabelecendo a correlação com o modelo explicativo que o suporta. Neste capítulo, pretendemos conhecer o papel da comunicação verbal (oral e escrita) na relação entre os indivíduos e o meio onde se desenvolvem. Tentamos, deste modo, compreender melhor as desvantagens pessoais e sociais dos indivíduos com limitações na comunicação verbal, nomeadamente na leitura. Propomo-nos, também, conhecer os fatores que influenciam a aprendizagem da leitura e os modelos teóricos que suportam este processo. Desejamos, assim, dotar-nos de conhecimento científico que nos ajude a desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem, qualificadas e diversificadas, que sirvam as reais necessidades dos alunos com perturbação da leitura.

A segunda parte do nosso trabalho compreende o capítulo III e nele apresentaremos o trabalho empírico: o problema que o motivou, a finalidade e os objetivos do estudo, a metodologia seguida e, finalmente, a avaliação e discussão dos resultados obtidos.

Sendo a presente introdução parte integrante deste trabalho, finalizaremos o mesmo com uma conclusão referente tanto ao estudo teórico, como ao estudo empírico, onde apresentaremos as reflexões resultantes deste trabalho.

CAPÍTULO I
EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nota introdutória

Consideramos importante conhecer a evolução histórica da educação especial para melhor compreendermos o lugar do indivíduo com NEE no atual sistema de ensino e na sociedade. Pelo que, neste capítulo, abordaremos a mudança de atitudes sociais perante a pessoa com deficiência, a evolução do apoio que lhes é prestado no âmbito da educação especial, assim como os movimentos que fomentaram a mudança, a legislação portuguesa que regulamenta a educação especial e a evolução do conceito de NEE.

Como podemos constatar, no último século houve uma evolução muito favorável na melhoria das condições de vida dos indivíduos com NEE e nos apoios que a sociedade foi apresentando, no sentido de lhes facilitar a integração social e o acesso à educação formal. A realidade atual é substancialmente diferente da que se vivia há umas décadas, as novas orientações, a nível europeu, são para que se “implementem políticas universais capazes de promover respostas adequadas a cada situação, grupo ou pessoa concreta” (Crespo, Correia, Cavaca, Croca, Breia, Micaelo, 2008, 6).

Na verdade, muito se debateu e legislou acerca das NEE, mas o grande desafio consiste em sermos capazes de responder às necessidades individuais de cada um dos nossos alunos, promovendo as suas capacidades e não acentuando as suas deficiências, o que só se conseguirá através da implementação de verdadeiras práticas pedagógicas diferenciadas que correspondam às suas reais necessidades.

1. Desenvolvimento Histórico da Educação Especial

A sociedade, em épocas e civilizações diferentes, tem utilizado toda uma variedade de práticas reguladoras face ao que consideram “distinto” ou “diferente” da maioria. Segundo Victor da Fonseca (1989), essas práticas têm-se

traduzido em “afastar ou excluir os indesejáveis” (Fonseca, 1989, 9), pois os indivíduos com acentuadas limitações, perturbam e são, até, uma ameaça à ordem social. Ainda de acordo com o autor, a política de exclusão andou sempre ligada a crenças sobrenaturais, demoníacas e supersticiosas que chegaram a ter, em muitos casos, formas extremas de aniquilação. Os espartanos abandonavam as crianças mal formadas ou deficientes na montanha, os romanos atiravam-nas aos rios e, na Idade Média, estas crianças foram perseguidas, esconjuradas ou apedrejadas por serem acusadas de possessões demoníacas (Correia, 1999). Mais tarde, o Cristianismo encarou os deficientes com piedade e compaixão, condenando à aniquilação e ao abandono; deu-se, então, início ao apoio sistemático a estes indivíduos através das ordens religiosas (Silva, 2009).

Com o aparecimento do Movimento Reformista da Igreja, surgiu uma nova visão dos deficientes. Lutero (séc. XV – XVI), considerava-os pessoas sem Deus. No livro *História da Loucura*, de Michel Foucault, podemos encontrar as seguintes descrições:

No séc. XV os «loucos» eram escorraçados, pois eram postos fora dos muros das cidades. Eram frequentemente confiados a barqueiros, com o fim de os afastarem das cidades. Chega mesmo a existir a «Nau dos Loucos», estranho barco que deslizava ao longo dos rios da Renânia e dos canais Flamencos. Muitas vezes eram encarcerados em lugares de detenção: Hôtel-Dieu de Paris; Châtelet de Melun, Torre dos Loucos de Caen (Normandia); as Narrturmer na Alemanha; o Junghfer em Hamburgo (Foucault, 1997, 28).

De acordo com Isaías Pessotti, o Renascimento também trouxe o interesse pelo estudo do homem e pela evolução da medicina e chegou-se à conclusão de que os deficientes poderiam ser educados e tratados por um processo terapêutico-pedagógico. Nos finais do século XVIII e princípios do século XIX, surge o período de institucionalização para as pessoas deficientes, é a partir de então que

poderemos considerar que surgem os primórdios da educação especial. A sociedade toma consciência da necessidade de atender as pessoas com deficiência; no entanto, tal atenção era geralmente concebida em termos assistenciais e não como um processo educativo e de desenvolvimento pessoal. Estas instituições situavam-se fora das cidades, de forma a que a sua presença não incomodasse a comunidade. Os indivíduos deficientes assistiam-se sob o modelo terapêutico, considerando-os praticamente irrecuperáveis e mantendo-os longe da sociedade, em autênticas reservas de segregados (Pessotti, 1984).

É nesta conjuntura que aparecem homens como Jacob Rodrigues Pereira, que em 1749 demonstrou, na Academia das Ciências de Paris, como se podia ensinar surdos a falar e a ler, através da Língua Gestual. Também Valentin Haüy fundou em Paris, no ano de 1784, a primeira escola para crianças cegas, frequentada por um aluno de nome Louis Braille, que mais tarde inventou o alfabeto que tem hoje o seu nome. Philippe Pinel é outro nome a considerar, reconhecido por muitos como o pai da psiquiatria, tendo estabelecido a diferença entre idiota e demente. Um nome incontornável é o de Itard que iniciou, em 1801, um programa de recuperação de uma criança com limitações cognitivas acentuadas (Victor), encontrada abandonada nos bosques de Aveyron. Itard dedicou parte da sua vida tentando a “cura” de Victor, mas quando constatou a impossibilidade da cura, sistematizou as necessidades educativas que este tipo de problemática origina e desenvolveu programas específicos para ampliar as competências de Victor. Refira-se ainda Séguin, que elaborou um método para a educação das crianças “idiotas”, denominado método fisiológico (Miranda, 2003).

Nos finais do século XIX e primeira metade do século XX, deu-se uma mudança importante na conceção teórica e prática acerca da criança com deficiência, tendo começado a demonstrar-se que esta pode ser educada e pode

aprender (Pessotti, 1999). Surgiram então centros específicos com valências distintas, onde eram colocadas as crianças de acordo com as suas características físicas ou mentais (cegos, surdos, mentais, motores). Como potenciadores da proliferação destes centros podemos considerar vários fatores. Por um lado, o aparecimento da psicologia como disciplina científica, possibilitando a produção de escalas de avaliação e tratamento (médico, psicológico e pedagógico). Por outro lado, o movimento da Escola Nova, mais concretamente com Maria Montessori, que desenvolveu uma pedagogia terapêutica para atender às crianças deficientes com quem trabalhava. Também as “Teorias de Taylor”, relativamente à organização do trabalho, deram um contributo importante para uma reorganização escolar. A nova organização das escolas assentava na ideia de que para uma melhor eficácia científica do trabalho, os docentes deviam especializar-se no ensino das crianças consoante as suas competências. Finalmente, mas muito significativo para a visibilidade das diferenças entre os alunos, apontamos a obrigatoriedade do ensino. Ao manterem-se no sistema educativo, estes alunos revelaram as suas dificuldades em seguir o ritmo de aprendizagem dos pares. Como o ensino não era individualizado, estes não se adaptavam, tendo sido, por isso, necessário fundar escolas especiais para atendê-las adequadamente.

Iniciou-se, assim, a educação segregada que começou a ter opositores. Estes defendiam a integração destas crianças em ambientes o mais normalizados possível. Independentemente das suas características, todas as crianças deviam ter o direito a desenvolverem-se integrados na sociedade a que pertenciam. Surgiram assim, os movimentos promotores da integração e inclusão que a seguir abordaremos.

2. Da Normalização/Integração à Inclusão

Segundo Rafael Bautista (1997), o termo educação especial tem sido tradicionalmente utilizado para designar um tipo de educação diferente da praticada no ensino regular e que se desenrola paralelamente a esta, sendo a criança a quem era diagnosticada uma deficiência, incapacidade ou diminuição, segregada para uma unidade ou centro específico. Isto mudou quando, nos anos 50, se começou a contestar, nos Estados Unidos da América (EUA), a segregação das crianças deficientes em centros especiais² e quando, posteriormente, se desenvolveu o conceito de “integração” ou “ensino integrado” relativo ao atendimento dos alunos com deficiência nas escolas regulares. O conceito de “integração” teve por base um outro conceito, o de “normalização”, originário da Escandinávia e popularizado, mais tarde, nos EUA, que defendia que todos os indivíduos, independentemente do grau de severidade da sua deficiência, deveriam ter o direito a uma educação e a uma vida o mais semelhante possível aos padrões considerados normais.

De acordo com esta conceção, os processos e as finalidades da educação dos alunos com e sem NEE deveriam ser, tanto quanto possível, similares. Foi o princípio de “normalização” que contribuiu, indubitavelmente, nos anos 60/70, para o movimento de “integração”, o qual defendia que as instituições para crianças deficientes deveriam ser definitivamente encerradas. Desta forma, muitos adultos passaram a ter uma vida mais livre e muitas crianças passaram a viver junto das suas famílias. No entanto, surgiram opiniões que consideram a “integração” imprudente, defendendo que há casos em que a institucionalização é

² Os centros especiais proporcionavam às crianças deficientes um ambiente restrito e fechado, tornando-se pobre e contraproducente, do ponto de vista educativo. Para além de favorecerem a segregação e a discriminação, tinham, também, grandes custos de funcionamento.

necessária. Contudo, “a maioria dos autores atuais vê mais aspetos negativos do que positivos neste modelo, pelo que advogam a favor do ensino integrado” (Bautista, 1997, 25).

Este movimento de integração da criança com deficiência nas escolas regulares culminou com a publicação da **Public Law 94-142**, de 1975, *Education for all Handicapped Children Act*, nos EUA. Chamou-se a atenção para a necessidade de um plano individualizado de ensino para todas as crianças, assim como para o direito de todos à educação. Pretendia-se que a integração escolar funcionasse como uma articulação entre a pessoa com deficiência e a comunidade, favorecesse a inserção social e possibilitasse outras alternativas educativas. A existência desta corrente normalizadora trouxe mudanças nas políticas e práticas no que diz respeito à educação especial (Correia, 1991).

Também em Inglaterra, em 1978, foi dado um passo muito importante para o reconhecimento de que as crianças com deficiência deviam ser educadas em ambientes o mais normalizados possível, quando uma comissão de especialistas, presidida por Mary Warnock elaborou um documento que ficaria conhecido por o *Warnock Report*. Este documento defendeu a expansão da educação especial e recomendou a abolição da classificação por categorias de deficiências, considerando que todas as crianças são educáveis e antes de classificá-las como deficientes, devem determinar-se as suas necessidades, introduzindo, pela primeira vez, o conceito de aluno com necessidades educativas especiais (Warnock, 1978).

Houve ainda outros organismos e acontecimentos, com influência mundial, que contribuíram para alterar a assistência e serviços que se prestam às pessoas com NEE, dos quais destacamos: **Declaração Universal dos Direitos do Homem**, de 1948 (entre outros direitos, salienta o direito à liberdade, à igualdade

e à educação); a **Declaração da Organização das Nações Unidas**, de 1971 (sobre os Direitos dos Deficientes Mentais); a **Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência**, de 1975 (que assegura a todos os indivíduos com deficiência, uma vida digna em sociedade, nos aspetos legais, educacionais, sociais e culturais); a **Organização Mundial de Saúde (OMS)**, em 1980 (que deu um contributo para o esclarecimento e explicação do conceito de deficiência, incapacidade e desvantagem, introduzindo a dimensão social e política, na abordagem conceptual da deficiência). Como consequência, registam-se alterações nos conteúdos e práticas das políticas e programas destinados a pessoas com deficiências, nomeadamente a institucionalização do **Ano Internacional das Pessoas com Deficiência**, proclamado pela ONU, em 1981 e a **Declaração de Salamanca**, em 1994, assinada por 92 países e 25 organizações de educação, que defendia uma escola que incluísse todos, independentemente da sua condição biopsicossocial.

Os princípios preconizados por todos estes acontecimentos motivaram um conjunto de transformações, das quais decorre a atual conceção de educação especial, como explicaremos nos pontos seguintes.

3. Considerações e Legislação sobre Integração

A integração escolar, de acordo com alguns autores, mais do que um conjunto de princípios, é uma filosofia educativa materializada em diversos movimentos contra a segregação dos alunos, inspirada nos princípios humanistas e tendo como valores fundamentais a aceitação da diferença, a justiça e a igualdade. Os movimentos de integração negaram as instituições especializadas como solução única, defendendo a cooperação e a articulação entre a escola regular e as instituições especializadas. Assim, as crianças deficientes deviam ser retiradas das

instituições e integradas em escolas normais, podendo, no entanto, beneficiar de apoios proporcionados por equipas multidisciplinares, compostas por elementos quer da escola, quer das instituições (Bank-Mikkelsen, 1980).

Com a aprovação da Constituição da República Portuguesa, em 1976, lançou-se a base para a reforma da educação, ao consagrar o direito de todos os cidadãos ao ensino e ao acesso aos seus graus mais elevados. A Constituição, no seu Artigo 71º, consagra o direito das pessoas com deficiência à plena participação na vida social e à igualdade de direitos e deveres, sem quaisquer limites que não sejam os decorrentes da natureza e extensão da sua deficiência. Por sua vez, atribui ao Estado a obrigação de “realizar uma política nacional de prevenção e de tratamento, reabilitação e integração dos cidadãos portadores de deficiência e de apoio às suas famílias” e de apoiar “as organizações de cidadãos portadores de deficiência (Artigo 71º).

Dez anos após a aprovação da Constituição da República, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei nº 46/86, de 14 de outubro, estabeleceu, entre outras modalidades de educação escolar, a educação especial, cujo objetivo era a recuperação e integração socioeducativa dos indivíduos com NEE, na vida ativa, assim como o desenvolvimento de atividades dirigidas não só aos educandos, como também ações dirigidas às famílias, aos educadores e à comunidade em que a criança se insere.

Em 1991, o Decreto-Lei nº 319, de 23 de agosto, foi um marco significativo na “integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares” (preâmbulo). Tratava-se de um diploma que assegurava a frequência da escola regular às crianças com NEE, tendo em conta a transformação do sistema educativo, resultante da publicação da LBSE e das recomendações de organismos internacionais, anteriormente mencionados, e a que Portugal está vinculado.

Este Decreto-Lei aplicava-se aos alunos com NEE que frequentavam os estabelecimentos públicos dos níveis básicos e secundário. Embora seja referido que as medidas constantes no diploma se aplicam a alunos com NEE, este conceito não aparece bem definido, fazendo-se apenas uma ligeira alusão, no preâmbulo, a alunos com deficiências ou dificuldades de aprendizagem. No entanto, o referido diploma introduziu novos aspetos importantes, tais como: a classificação de aluno com NEE, baseado em critérios pedagógicos; a crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com NEE; a abertura da escola a estes alunos numa perspetiva de escola para todos; o reconhecimento do papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos; a consagração de um conjunto de medidas cuja aplicação deveria ser ponderada de acordo com o princípio de que a educação destes alunos deve ser realizada em contextos o menos restritivos possível.

O diploma estabelecia o Regime Educativo Especial (REE), que determinava medidas de atendimento, no sentido de se desenvolverem todas as diligências necessárias para responder aos alunos, antes de se propor o seu encaminhamento para instituições de educação especial. Com as medidas do REE, desejava-se a adaptação das condições em que se processava o ensino e aprendizagem dos alunos com NEE, traduzidas na implementação de um conjunto de ações que incluíam a adoção de equipamentos especiais de compensação, adaptações materiais e curriculares, condições especiais de matrícula e de frequência, adequação na organização de classes ou turmas, apoio pedagógico acrescido e ensino especial. A medida ensino especial era a mais restritiva e implicava um conjunto de procedimentos pedagógicos que permitissem o reforço da autonomia individual do aluno com NEE, decorrentes de deficiências físicas e mentais e o desenvolvimento pleno do seu projeto educativo próprio.

Este diploma, apesar de encarar o aluno com NEE sob o ponto de vista pedagógico, nos casos mais complexos, atribuía a responsabilidade da avaliação aos serviços de psicologia e orientação e aos serviços de saúde escolar, assim como previa o encaminhamento de alguns alunos para instituições de educação especial.

4. Inclusão

Entretanto surge o movimento inclusivo, que teve a sua origem nos EUA, em 1986, com o movimento **Regular Education Initiative** (REI), que implantou uma forte crítica ao enfoque na deficiência, próprio das práticas de integração escolar, considerando que os modelos educativos que então se utilizavam, geravam, por sua vez, formas de segregação, ainda que mais ou menos subtis (William, 1989). Tratou-se de uma tentativa muito importante de implementar um único sistema educativo, através da unificação da educação especial e da educação regular: todos os alunos, sem exceções, devem ser escolarizados em aulas regulares e receber nelas educação eficaz.

Pela mão da UNESCO, o movimento da escola inclusiva foi coroado com a Declaração de Salamanca, em 1994, assinada por 92 países, incluindo Portugal, e 25 organizações de educação. O conceito de inclusão passou a referir-se ao atendimento educacional a alunos com NEE, efetuado nas escolas das suas residências, frequentando as classes regulares, lado a lado com todas as outras crianças. A educação especial passou a ser o conjunto de serviços especializados destinados a responder às NEE de alguns alunos, tendo como base as suas capacidades e necessidades e, como fim, a maximização do seu potencial (Correia, 2003).

A Declaração de Salamanca teve importantes consequências no pensamento

educativo, passando a inclusão a ser considerada um direito fundamental, que não pode ser negado a ninguém. Com a escola inclusiva espera-se que todos tenham acesso a um currículo partilhado e é à escola que cabe promover iguais oportunidades de sucesso, respeitando as características de todos os alunos e encarando a diversidade como algo enriquecedor da comunidade educativa:

O desafio com que se confronta a escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, suscetível de educar com sucesso todas as crianças, incluindo as que apresentam graves incapacidades. [...] a sua existência constitui um passo crucial na ajuda da modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas (Declaração de Salamanca, artigo 3).

Ao assinar este documento, Portugal comprometeu-se a construir no nosso país uma escola inclusiva. Desde o aparecimento da Declaração de Salamanca até hoje, muito se foi fazendo no sentido de se construir uma escola para todos e para cada um, uma verdadeira escola inclusiva, pois, uma sociedade que não integra a diferença é uma sociedade empobrecida (Nisa, 1996).

Segundo Luís Correia (2003), o conceito de inclusão engloba três parâmetros essenciais: a modalidade de atendimento; a educação apropriada; os serviços adequados. Na inclusão não se procura posicionar o aluno numa posição normal, mediante a qual se busca promover o seu desenvolvimento de acordo com um *continuum* educacional, com o propósito de que o aluno, progressivamente, se vá aproximando dos seus pares do ensino regular, tal como o previsto pelo princípio da integração, mas em que permanece na classe regular, recebendo os serviços de apoio adequados. Estes serviços adequados, que no conceito integrador se referem à educação especial tida como um sistema paralelo ao ensino regular (um espaço), entendem-se, no conceito de inclusão, como um conjunto de serviços de apoio especializado que pretende maximizar o potencial do aluno. O mesmo autor refere ainda que este tipo de serviços deve efetuar-se, sempre que possível, na classe

regular e ter em conta não só os alunos, mas também a modificação dos ambientes de aprendizagem onde interagem (Correia, 2003).

De acordo com diferentes autores a escola inclusiva poderá ter diferentes ambientes educativos que podem ser disponibilizados nas escolas regulares para atender os alunos com NEE.

Por exemplo, o professor da turma atende todos os alunos utilizando materiais e estratégias diversificadas, beneficiando dos serviços de consultoria do professor de educação especial, ou de outro profissional (psicólogo, neurologista, terapeuta...), que lhe presta apoio e informação quando necessário. Normalmente estes alunos estão identificados, mas apresentam problemáticas ligeiras que não exigem uma intervenção especializada. Numa outra situação, os alunos estão na classe regular na maior parte do tempo, recebendo o apoio dos serviços de educação especial, dentro ou fora da sala. Numa terceira situação, os alunos recebem apoio, individual ou individualizado em pequeno grupo. Este grupo é, normalmente, composto por alunos com deficiência auditiva ou outras problemáticas consideradas entre ligeiras a moderadas. O professor de educação especial avalia as necessidades, presta apoio em sala de apoio ou na turma, providência serviços de educação especial externos à escola e informa o professor titular (Kauffman & Hallahan, 1995, Lopes, 1997).

Existe ainda a situação, ou ambiente de aprendizagem, designado de “sala de apoio permanente”. Esta sala é frequentada pelos alunos que usufruem dos serviços de educação especial na maior parte do horário escolar. Muitos alunos estão mesmo a tempo inteiro. O professor de educação especial trabalha exclusivamente nesta sala, a qual recebe o material e o equipamento necessários às especificidades dos alunos que atende. Inclui alunos com limitações acentuadas em diversos domínios: cognitivo, sensorial, motor, comunicação, problemas

mentais moderados a severos. Estes alunos só estão com os seus companheiros sem NEE, ou com NEE mais ligeiras, nas atividades escolares normalmente não curriculares: recreio, cantina, festas. É o professor de educação especial que gere a maior parte das áreas curriculares (Kauffman & Hallahan, 1995).

5. Definição de NEE e Decreto-Lei nº 3/2008

A publicação do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, veio estabelecer novas regras no atendimento de crianças e jovens com NEE, alterando os pressupostos legais determinados pelo Decreto-Lei nº 319/1991, de 23 de agosto.

Falar de NEE remete-nos para o já referido Warnock Report, onde, pela primeira vez, surgiu esta designação, mas também para as dificuldades que subsistem ao conceito de “necessidade”, dada a sua amplitude geradora de ambiguidades. De acordo com aquele relatório, um aluno tem NEE quando, comparativamente com os alunos da sua idade, apresenta dificuldades significativamente maiores para aprender ou tem algum problema de ordem física, sensorial, intelectual, emocional ou social, ou uma combinação destas problemáticas, a que os meios educativos geralmente existentes nas escolas não conseguem responder, sendo necessário recorrer a currículos especiais ou a condições de aprendizagem adaptadas. As necessidades perspetivam-se, assim, como temporárias ou permanentes.

Mais tarde, numa perspetiva de inclusão, a Declaração de Salamanca, 1994, engloba no conceito de NEE, as deficiências, as dificuldades de aprendizagem e a sobredotação, não esquecendo as crianças que trabalham e as crianças de rua, as que pertencem a populações nómadas, a minorias étnicas ou culturais, a grupos desfavorecidos ou marginais.

Em Portugal, os Decretos-Lei 6/2001 e 7/2001, de 18 de janeiro, definiram

como NEE, a incapacidade ou incapacidades que se reflitam numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde.

Em janeiro de 2008, o governo revogou o Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto, por este englobar toda uma gama de problemáticas (temporárias ou permanentes) neste mesmo conceito, fazendo-o substituir pelo Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, diploma que regula atualmente a educação especial em Portugal.

Pode ler-se no preâmbulo que NEE são aquelas que resultam de:

limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial. (Decreto-Lei 3/2008, 155).

Esta breve definição de NEE retirada do diploma acima referido, dá-nos ideia da sua abrangência e, conseqüentemente, da dificuldade no que diz respeito à sua identificação. De acordo com Alexandra Crespo et al. (2008), Simeonsson (1994) ao caracterizar as necessidades educativas especiais como “NEE de baixa frequência e alta intensidade” e “NEE de alta frequência e baixa intensidade” contribuiu para clarificar alguns aspetos. As primeiras correspondem às NEE de carácter prolongado ou permanente, como desde há uns tempos começaram a ser designadas na legislação portuguesa, e comportam a deficiência visual, auditiva, motora, mental, a multideficiência (existência concomitante de duas ou mais deficiências sendo uma delas a deficiência mental severa ou profunda), a surdez, a cegueira congénita e o espectro do autismo. A etiologia destas NEE é biológica,

inata ou congénita, ainda que os problemas possam decorrer de fatores ambientais (Crespo, et al., 2008). As NEE de alta frequência e baixa intensidade, correspondem às NEE de carácter temporário e abrangem problemas de saúde, de socialização, de comportamento e de aprendizagem.

O Decreto-Lei 319 aplicava-se apenas a alunos dos ensinos básico e secundário, mas com a publicação do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, alargou o âmbito da sua aplicação ao pré-escolar e ao ensino particular e cooperativo e introduziu a definição da população alvo da educação especial, bem como dos objetivos desta última, circunscrevendo essa população às crianças e jovens que apresentam NEE decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, que se traduzem em dificuldades continuadas em diferentes domínios necessitando, por isso, da mobilização de serviços especializados para a promoção do seu potencial de funcionamento.

Assim, atualmente, em Portugal é o Decreto-Lei nº3/2008 que enquadra as respostas educativas a desenvolver no sentido de adequar o processo ensino e aprendizagem aos alunos com NEE. A fim de determinar a elegibilidade destes alunos para os serviços de educação especial e a definir o seu perfil de funcionalidade, o diploma obriga à prática de uma avaliação biopsicossocial de acordo com o modelo da *Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial da Saúde* (OMS, 2001), vulgo CIF. Esta avaliação é feita por uma equipa multidisciplinar (psicólogo, professor titular, professor de educação especial e encarregado de educação) que avalia as Funções do Corpo, a Atividade e Participação e os Fatores Ambientais.

Reflexões

Pelo exposto ao longo deste capítulo, podemos constatar que o conceito de

educação especial tem sofrido muitas alterações, sobretudo ao longo da segunda metade do século XX, verificamos também que o conceito de NEE não é unânime e é tão abrangente que dificulta a sua definição.

Consideramos que o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, veio delimitar o público-alvo da educação especial, facilitou a elegibilidade e estabeleceu regras claras no atendimento a estes alunos. No entanto, acreditamos que nenhum diploma legal, por mais que o legislador se esforce, consegue atingir uma universalidade completa e perfeita, compete ao seu aplicador avaliar, ponderar e planificar as suas ações, de modo a responder às necessidades individuais de cada um dos seus alunos.

Podemos perceber também, que muito tem mudado na forma como a sociedade encara os indivíduos com deficiência, pelo menos ao nível formal. Têm sido envidados esforços para que estes se integrem e funcionem na sociedade à qual pertencem, atribuindo-se à escola o papel de promotor e facilitador dessa integração. Se esta é uma realidade mais ou menos conhecida por todos, relativamente às pessoas com deficiências físicas e intelectuais acentuadas, pensamos que nem sempre assim acontece relativamente às NEE mais subtis, muitas vezes disfarçadas pela vergonha de quem as sente, pois perceciona uma sociedade que o exclui baseada em critérios de excelência intelectual, relegando para segundo plano outras competências.

Pensamos que a legislação que atualmente regulamenta a educação especial, baseada no perfil de funcionalidade de cada um, não contempla os alunos que por circunstâncias familiares ou sociais necessitam que lhes seja proporcionado um conjunto de estratégias de intervenção individualizadas, para que também eles consigam atingir objetivos, que de outro modo não seriam capazes. Independentemente do carácter permanente, ou não, que a incapacidade apresenta,

cremos que a escola deve atender a todos os alunos e proporcionar, atempadamente, as respostas adequadas às necessidades de cada um. Por exemplo, há crianças com défice cognitivo ligeiro que durante os primeiros anos de escola são entendidas como crianças de insucesso escolar causado por imaturidade, apesar de não lhes ser reconhecida qualquer deficiência física ou mental (o défice mental ligeiro pode ser assumido como imaturidade). É fundamental avaliar a causa do insucesso, pois só assim se poderá intervir o mais adequada e eficazmente possível.

Julgamos que a capacidade de ler e compreender o que se lê é fundamental para o funcionamento do indivíduo em qualquer sociedade contemporânea, pelo que a alfabetização³ deve ser um objetivo primário na educação de crianças com NEE, para deste modo promover e facilitar a sua integração social.

Neste sentido, no capítulo seguinte debruçar-nos-emos sobre a aprendizagem da leitura, tentando compreender as inúmeras variáveis que intervêm no seu processo de ensino e aprendizagem, nomeadamente em crianças que revelam dificuldades em aprender a ler.

Abordaremos, sucintamente, a diferença entre linguagem falada e linguagem escrita; daremos especial enfoque aos fatores cognitivos e ambientais (família) que intervêm e influenciam o processo de aprendizagem da leitura. Analisaremos igualmente alguns modelos explicativos do processo e estabeleceremos a sua ligação com os principais métodos de ensino da leitura utilizados nas escolas portuguesas.

³ Neste trabalho adotámos o conceito de alfabetização utilizado por Montserrat Bigas, por nos parecer o mais abrangente: “é o domínio da linguagem falada e o domínio da leitura e da escrita” (Bigas e Correig, 2001, 106)

CAPÍTULO II

A LEITURA

Nota introdutória

Neste capítulo abordaremos o aparecimento da linguagem escrita, a importância da leitura, a sua aprendizagem e os diversos fatores que influenciam o desenvolvimento de competências de leitura. Analisaremos, por último, os modelos explicativos da leitura e os principais métodos de ensino e aprendizagem da leitura.

Começaremos por apresentar uma perspetiva histórica da evolução da linguagem falada à linguagem escrita e uma reflexão da forma como se tem abordado a aprendizagem da leitura. É também nosso propósito motivar uma breve reflexão sobre a importância da alfabetização das sociedades e de que forma a leitura influi nos índices de desenvolvimento humano das mesmas.

Em seguida, pretendemos identificar os principais fatores influenciadores do processo de aprendizagem da leitura. Por um lado, surgem os fatores intrínsecos à criança, ou seja, os fatores cognitivos implicados na leitura e a capacidade de processamento fonológico; por outro, surgem os fatores extrínsecos onde se integram os fatores socioculturais, designados por Fatores Ambientais, terminologia retirada da *International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF, OMS, 2001), que mencionaremos daqui em diante, com a designação portuguesa: Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF). No que concerne aos fatores ambientais, daremos especial enfoque ao contexto familiar.

Finalmente, abordaremos os modelos de leitura e os principais métodos de ensino e aprendizagem da leitura.

As competências de leitura nem sempre são fáceis de desenvolver, mas são fundamentais para que estes indivíduos desempenhem um papel ativo e funcional na sociedade onde se inserem, como de seguida se explanará.

1. Da linguagem falada à linguagem escrita

Não há registos que nos permitam afirmar o início da linguagem falada. Entre os autores consultados não há referência a um marco preciso em que o Homem tenha começado a utilizar a linguagem falada. De acordo com José Morais (1997), há registos, de pelo menos há trinta mil anos, da utilização de uma forma de comunicação linguística falada que, apesar de muito primitiva, já apresentava semelhanças com a utilizada na atualidade. Este autor afirma que na realidade foram encontradas indicações de um desenvolvimento da zona de Broca⁴, zona associada à produção da linguagem, no *Homo Habilis*, nosso antepassado de há dois milhões de anos. Já John DeFrancis (1989) alvitrou que a linguagem falada emergiu há cerca de 50 mil anos, como o modo de comunicação dominante entre o *Homo Sapiens*. Apesar das divergências, sabe-se que, em todas as civilizações, o Homem desenvolveu uma linguagem falada para comunicar, mas nem todas as linguagens orais foram traduzidas em formas de linguagem escrita.

A figura 1 mostra que a área da linguagem, como foi delimitada por Broca, se projeta logo atrás da extremidade inferior da sutura coronária (Gusmão, Silveira & Cabral Filho, 2004, 1151)

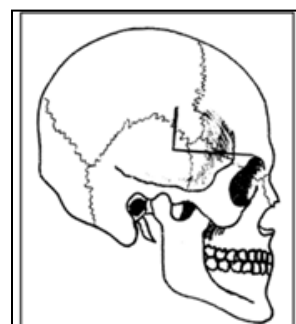


Fig. 1 – Procedimento de Broca para localizar a projeção sobre o crânio da área da linguagem: ponto 2 cm acima e 5 cm atrás da apófise orbitária externa.

⁴ Em 1961, Paul Broca convenceu-se de que Dax, em observações anteriores, estava certo ao afirmar que a faculdade da linguagem se localizava no lado esquerdo do cérebro.

Assim, considera-se que a linguagem falada é inata e que existe uma predisposição biológica para o seu desenvolvimento natural. Se não ocorrerem perturbações fisiológicas, a linguagem falada é adquirida naturalmente, pois decorre de uma predisposição biológica.

Em comparação com a linguagem falada, a linguagem escrita é uma competência muito recente na história da humanidade, é um produto da sua evolução histórica e cultural. Os primeiros registos escritos conhecidos são dados meramente estatísticos, inscritos em pedra de argila utilizados na antiga Suméria e utilizados na contagem de escravos, animais ou outros bens. No entanto, estes escritos não representam, ainda, uma linguagem proposicional, ou seja, não combinam pequenas unidades de significação para darem origem a novos significados. O surgimento da linguagem proposicional é muito mais recente, apesar de ser difícil datar a sua origem, crê-se que tenha surgido há apenas três ou quatro mil anos (Morais, 1997).

Conforme referiu José Moraes (1997), “a história conhece diferentes sistemas de escrita, em primeira aproximação pictográfica, ideográfica, logográfica, silábica e alfabética” (Morais, 1997, 48). Como facilmente se depreende, a escrita pictográfica é a primitiva. Esta consiste na utilização de pictogramas que representam os objetos de forma simplificada e que, na sua maioria, se encontram inscritos sobre rochas. O sistema de escrita por ideogramas distingue-se do pictográfico pelo facto de não indicarem um objeto, mas sim uma ideia, isto é, um ideograma do sol é usado para representar luz ou calor. Os sinais representados por estes sistemas não representam a linguagem falada, representam apenas com imagens o que esta pode dizer através de palavras ou frases. Já os sistemas logográfico, silábico e alfabético são representativos da linguagem falada.

Os sistemas logográficos mais conhecidos são o chinês e o japonês, pois

comportam bastantes logogramas, ou seja, a maioria dos símbolos que utilizam representam um morfema, uma unidade mínima de significado. Na nossa língua também se podem encontrar alguns logogramas, por exemplo, /&/, (i); %, (percentagem).

O sistema silábico é um conjunto de símbolos que representam sílabas. Este sistema é também fonémico, isto é, ao conhecê-lo o leitor tem a informação de como o deve pronunciar, esta característica distingue-o do logográfico e aproxima-o do alfabético. Segundo José Morais (1997), os gregos desenvolveram o alfabeto a partir da adaptação do sistema silábico dos fenícios, por volta do século IX a.C., conservaram a forma das letras, o seu número, a ordem e os nomes, introduziram signos para representar as vogais e assim, “o sistema de escrita passava a representar de maneira específica cada um dos constituintes fonémicos da língua. O alfabeto, o verdadeiro alfabeto tinha nascido.” (Morais, 1997, 71).

A utilização do alfabeto permite ler e escrever com muito mais facilidade, pois nele cada som de uma língua tem o seu signo, ou seja, cada fonema tem o respetivo grafema, tornando possível representar, com um número reduzido de signos, todas as palavras necessárias ao funcionamento de uma sociedade. Os sistemas alfabéticos permitem que, com um pequeno número de símbolos, se possa compor um número infinito de mensagens (Citolier & Sanz, 1997). O princípio alfabético é construído na base de que as palavras podem ser segmentadas num número limitado de fonemas e que cada som se representa visualmente por um signo, o grafema. Estes são representações gráficas dos fonemas e podem ser formados por uma ou mais letras, ou então, uma única letra pode corresponder a diversos fonemas, sempre de acordo com as regras de correspondência estabelecidas em cada língua. Vejamos alguns exemplos do sistema de escrita da língua portuguesa, que é um sistema alfabético:

Tabela 1- Alguns exemplos de correspondência grafo-fonética do português europeu

		Grafema	Fonema	Opera na sílaba como:	Exemplo
Grafema com duas ou mais letras	Dígrafos	<ch> <lh>	/ʃ/ /λ/	[ʃ] [λ]	<chávena> <colher>
	Vogais nasais	<on>	/õ/	[õ]	<ponte>
		<in>	/ĩ/	[ĩ]	<pintura>
		<en>	/ẽ/	[ẽ]	<pente>
		<un>	/ũ/	[ũ]	<mundo>
		<ã>/<an>/<am>	/ã/; /ãw/	[ã] / [ãw]	<amanhã> <canta> <campo> <cantam>
Letras com dois ou mais fonemas		<s>	/s/, /z/, /ʃ/	[s] ou [z] ou [ʃ]	<saco> <casa> <esboço> <eixo>
		<x>	/ʃ/, /s/, /ks/	[ʃ], [s], [ks]	<trouxe> <táxi>

Verificamos que no exemplo dos dígrafos e das vogais nasais o grafema é formado por duas letras que correspondem a um fonema, no caso de <s> e <x> uma só letra forma um grafema que representa vários fonemas. As letras são os diferentes caracteres que formam um alfabeto. Isto deve ser sempre bem explicado às crianças, para que, antes de iniciar a leitura, estas tenham consciência dos diferentes valores fonológicos e do princípio alfabético.

Apesar do enorme contributo que o alfabeto trouxe à linguagem escrita, esta nunca poderia descuidar a linguagem falada, pois existe uma estreita colaboração entre ambas. Tal como realçou Inês Sim-Sim (2006), existe uma profunda relação

entre os usos primários (falar e compreender o oral) e os usos secundários (ler e escrever) da língua que irá condicionar a compreensão da leitura, ou seja, a compreensão do que se lê depende do conhecimento que se possui da parte oral da língua.

Como mencionamos anteriormente, aprende-se a falar naturalmente sem necessidade de ensino explícito. Já a escrita utiliza um código gráfico que necessita de ser ensinado explicitamente. Para decifrar o código escrito, é necessário tornar consciente e explícito o que na linguagem oral é um processo mental implícito. Segundo Vitor Cruz (2007), os processos cognitivos envolvidos na leitura diferem significativamente dos processos cognitivos envolvidos na produção e compreensão da linguagem falada, pois a leitura é uma competência com um grau de dificuldade muito superior ao da linguagem oral. Contudo, é certo que a leitura se baseia no conhecimento da linguagem oral, a necessidade que as crianças têm de dominar, ao iniciarem a aprendizagem da leitura de uma língua, a sua vertente oral tem sido enfatizada por vários autores (Morais, 1994; Sim-Sim, 1996, Viana, 2006).

No próximo ponto pretendemos conhecer, embora que de forma pouco aprofundada, a importância da alfabetização, sobretudo o contributo das competências de leitura, no nível de desenvolvimento socioeconómico das sociedades.

2. A importância da leitura no desenvolvimento socioeconómico das sociedades

A noção de alfabetização e o valor que se lhe atribui tem mudado muito ao longo dos anos, adequando-se às exigências de cada momento e de cada sociedade. Montserrat Bigas (2001) afirmou que, ainda no século passado, à

pessoa alfabetizada eram reconhecidas qualidades morais e éticas muito superiores às da população analfabeta, por isso os seus comportamentos e opiniões influenciavam muito a sociedade onde se inseriam. Ao contrário, na maioria da população, a alfabetização não tinha efeitos práticos na sua integração social ou laboral. Não era necessário ter conhecimentos mínimos do alfabeto para trabalhar, na verdade, podia-se assegurar meios de sobrevivência sem estes conhecimentos (Bigas & Correig, 2001). Há autores que afirmam que a necessidade de alfabetização foi um imperativo do desenvolvimento industrial, por outro lado, outros autores defendem que a alfabetização resulta exatamente desse mesmo desenvolvimento. O certo é que o processo de desenvolvimento industrial e a alfabetização estão intimamente ligados.

Nos últimos anos têm sido elaborados diversos estudos internacionais, que comparam os níveis de desenvolvimento humano entre diferentes países, visando sobretudo proporcionar igualdade de oportunidades a todos os seres humanos. Um dos indicadores tido em conta nestes estudos é sempre o índice de alfabetização das populações, por ser considerado um fator que, através da capacidade para aprender, potencia o desenvolvimento humano, tal como se pode ler no excerto do relatório da UNESCO que aqui apresentamos:

os resultados humanos não dependem só dos resultados económicos e dos níveis de rendimento nacional [...] por estas razões o relatório apresenta um conjunto extensivo de indicadores sobre importantes resultados humanos conseguidos em países de todo o mundo, como a esperança de vida à nascença, ou as taxas de mortalidade de menores de 5 anos, que refletem a capacidade de sobreviver, ou as taxas de alfabetização que refletem a capacidade de aprender (UNESCO, 2004, 127).

Há estudos⁵ apresentados por Alliendre & Condemarín (2001) que provam a

⁵ Cf com *Relatório Geminis*, realizado entre a população chilena.

relação direta entre as competências de leitura das populações e o Produto Interno Bruto (PIB), quanto maior é a percentagem de adultos com competências de leitura, maior é a renda *per capita*. Os mesmos autores apresentam a leitura como o grande fator de desenvolvimento das sociedades, salientando que:

a oralidade tende a estabilizar um pensamento maioritariamente rígido por causa das limitações inerentes à capacidade de retenção e recuperação da memória humana, enquanto a linguagem escrita, por ser estável em si, liberta a mente da tarefa de conservação e permite construir os seus próprios saberes (Alliandre & Gondemarín, 2005, 16).

Na verdade, a leitura cumpre uma importante função social, sendo evidente e comprovada a correlação entre os hábitos de leitura e o índice de desenvolvimento humano dos povos.

Dada esta importância, julgamos que o desenvolvimento de competências de leitura deve assumir-se como objetivo prioritário no desenvolvimento pessoal e social dos alunos. No próximo ponto abordaremos a forma como o ensino e aprendizagem da leitura tem sido encarado ao longo das últimas décadas.

3. A aprendizagem da leitura: paradigmas e realidades

A epígrafe com que abrimos a nossa introdução sugere-nos que a aprendizagem da leitura é um processo simples, fácil e automático. Frank Smith (1971), autor emblemático do método global, defendeu que aprender a ler é como aprender a falar e que a criança desenvolve competências de leitura naturalmente, tal como desenvolve a fala. Porém, a realidade mostra-nos que nem sempre assim é. Existe um número significativo de crianças, com um nível de inteligência dentro dos padrões normais, que manifesta grandes dificuldades na sua aprendizagem.

Até ao início da segunda metade do século XX, as dificuldades na aprendizagem da leitura foram explicadas à luz do modelo neuoperceptivo-motor. Segundo Leopoldina Viana (2006), para obter sucesso na aprendizagem da leitura era necessário que a criança tivesse adquirido um conjunto de pré-requisitos como a lateralidade, o esquema corporal, a discriminação visual, a memória visual e a coordenação motora. Desde que as crianças tivessem os pré-requisitos mencionados, ensinava-se-lhe, a correspondência fonema-grafema, esperava-se que compreendessem o princípio alfabético e a partir daí desenvolvessem competências de leitura. Assim, o trabalho realizado com crianças com perturbação da leitura incidia no treino dos pré-requisitos mencionados e na posterior instrução baseada no princípio do modelo fonético, isto é, correspondência fonema-grafema, contudo, esta abordagem não produzia efeitos significativos na aprendizagem da leitura (Viana, et al., 2006).

A partir dos anos 60, com a emergência da psicologia cognitiva, assistiu-se a uma mudança de paradigma na investigação da perturbação da leitura. Até aí estudavam-se os maus leitores, a partir desta mudança passou-se a estudar os leitores fluentes e as suas competências. A observação de leitores fluentes concluiu que estes não se centravam na identificação letra-a-letra, nem sequer palavra-a-palavra, mas antes na “adivinhação” da palavra a partir do contexto, defendeu-se, então, que a diferença entre os bons e os maus leitores não era de natureza neuoperceptivo-motora, mas residia no nível de conhecimento prévio e processamento linguístico de cada um. Assim, nesta década, surgiram alguns teóricos da aprendizagem da leitura (Goodman, 1965; Smith, 1971), contestando o modelo cognitivo de aprendizagem da leitura de processamento ascendente. Defendiam que o modelo cognitivo inerente à aprendizagem da leitura é um processo descendente, isto é, a informação surge de fora para dentro e é a partir do

contexto semântico e do conhecimento prévio que a criança “adivinha” as palavras e aprende a ler.

Esta teoria afastava o foco do ensino da leitura através da memorização das relações entre grafemas e fonemas e centrava-se na aprendizagem natural. Frank Smith (1971), propôs que aprender a ler é equivalente a aprender a falar, ou seja, é uma aprendizagem natural, por exemplo, perante a frase “Ela vestiu o fato de banho e foi para a ...” a criança não teria de ler a palavra praia, já a teria inferido, surgindo assim, o método global, em oposição ao método fonético (Smith, 1971).

No entanto, no final dos anos 70, iniciou-se um movimento contra o método global, surge a “teoria da dupla via”, que alerta para o papel essencial das relações entre fonemas e grafemas e volta a ser defendido o regresso ao método fonético no ensino da leitura. Não se tratou, contudo, de um regresso às metodologias de ensino anteriores aos anos 60, tratou-se isso sim, de uma abordagem mais ampla do método fonético. De acordo com Ana Sucena & São Luís Castro (2009), os teóricos da “dupla via”, Baron e Strawson, denominaram os mecanismos de leitura como ortográfico e lexical, sendo que o primeiro se refere à relação grafemas–fonemas e o segundo ao reconhecimento visual. Assim, as bases fundamentais para aquisição da leitura assentam no conhecimento lexical e no processamento fonológico. Mais tarde, Marilyn Adams (1994) identificou também as grandes componentes linguísticas subjacentes à aprendizagem da leitura e agrupou-as em dois grandes grupos: conhecimento lexical e semântico e processamento fonológico. Segundo a autora, para obter sucesso no desenvolvimento na leitura, é fundamental que a criança tenha um conhecimento lexical e semântico que lhe permita identificar corretamente a representação fonológica dessa palavra (Viana et al., 2006).

Há ainda outros fatores a considerar quando surgem as dificuldades de

aprendizagem da leitura. Além dos “défices na consciência fonêmica” e dos “défices na aquisição de estratégias de compreensão da leitura e sua aplicação na leitura de um texto”, também os défices no desenvolvimento e manutenção da motivação para aprender a ler e a inadequada preparação dos professores, contribuem para o insucesso na aquisição de competências de leitura (Lyon, 2003).

Apesar dos inúmeros estudos realizados no âmbito da aprendizagem da leitura, verifica-se que a maior parte dos professores continua a utilizar métodos de ensino da leitura iguais para todos os alunos sem assumir grande preocupação com a sua adequação às características da criança a que se destina. Neste sentido, Leopoldina Viana afirmou que:

Constato no dia-a-dia que os pressupostos psicológicos subjacentes às diferentes metodologias, as concepções explícitas ou implícitas sobre os processos de aprendizagem ou o tipo de competências que cada um dos métodos exige ou promove, não desempenham, para a maioria dos professores com quem tenho trabalhado, papel de relevo nas suas tomadas de decisão sobre o uso de um ou de outro método [...] o uso deste ou daquele método é frequentemente decidido ou por ter sido o único trabalhado na formação inicial, ou porque é o mais utilizado nos manuais, ou porque se tomou contacto com ele numa divulgação /ação recente (Viana et al., 2006, 45).

É frequente encontrar-se professores que consideram melhor o método que utilizam há muitos anos e com o qual obtêm uma maior percentagem de sucesso. Estes partem do pré-conceito de que, se a maioria aprende com este ou aquele método, o problema reside em quem não consegue aprender e não no método utilizado. Observa-se que nas escolas predomina o uso do método fonético, ou seja, apresentam a unidade mínima de significado (a letra) e o som que lhe corresponde (associação fonema-grafema), partindo para a formação de sílabas, palavras, frases e textos. Contudo, há um número considerável de alunos que

revela dificuldades na aprendizagem da leitura através deste método, imputam-se então as culpas, maioritariamente, a fatores como a imaturidade, a hereditariedade, a motivação e a “preguiça mental”, sem se procurar, a maioria das vezes, compreender os fatores cognitivos, ambientais e metodológicos subjacentes a essas dificuldades. O problema arrasta-se no tempo, sem que se atue em tempo útil de forma a minorar ou evitar as consequências que daí advêm para o aluno.

São essas componentes que nos propomos aprofundar em seguida, esperando contribuir, para que as dificuldades acima descritas se identifiquem e sejam superadas sem deixarem marcas indeléveis nos alunos que as enfrentam.

4. Fatores implicados no aprender a ler

4.1 Os processos cognitivos

No sentido de compreendermos melhor o processo de aprendizagem da leitura é fundamental que abordemos e tentemos perceber as componentes nelas implicadas. Assim, analisaremos os processos cognitivos que implicam a decodificação (módulo percetivo e léxico) e a compreensão (módulo sintático e semântico). Seguidamente, analisar-se-á o processamento fonológico e a sua importância para o desenvolvimento de competências de leitura.

De acordo com a revisão da literatura, identificamos dois grupos onde se compreendem os processos cognitivos inerentes à leitura: os processos de nível inferior (decodificação) e os processos de nível superior (compreensão) (Perfetti, 1992; Linuesa & Gutiérrez, 1999; Cruz, 2007; Shaywitz, 2008). Estas duas componentes assumem grande importância no desenvolvimento das competências de leitura, apesar de intrinsecamente ligadas relevam mais ou menos no processo de aprendizagem da leitura, de acordo com o estágio de aprendizagem em que o

indivíduo se encontra. Por exemplo, quando a criança inicia aprendizagem da leitura tem de identificar o grafema e associá-lo ao respetivo fonema. Ora, nesta fase, o processo de descodificação assume um papel muito mais importante do que o processo de compreensão. Quando a criança já não necessita de aplicar tanto esforço na descodificação, vai aplicar o seu esforço na compreensão, assumindo este processo uma maior relevância na aprendizagem. No entanto, é consensual a grande importância assumida pelo processo fonológico no desenvolvimento destas competências, sobretudo nos estádios iniciais de aprendizagem (Rebelo, 1993; Martins 2000; Cruz, 2005; Shaywitz, 2008).

A leitura é um processo no qual o leitor obtém informação a partir de símbolos escritos, para tal necessita de dominar o código escrito, para de seguida conseguir compreender o seu significado. Trata-se de uma atividade múltipla, complexa e sofisticada, deste modo, de acordo com uma abordagem cognitiva, ela começa por um estímulo visual e termina com a compreensão de um texto. Ou seja, a leitura envolve a descodificação de símbolos gráficos (grafemas) e a sua associação interiorizada com componentes auditivas (fonemas) que se lhes sobrepõem e conferem um significado (Cruz, 2007).

A leitura e a função da leitura compreendem papéis distintos, isto é, enquanto a leitura tem a ver com a descodificação ou a identificação de palavras, a função da leitura diz respeito à compreensão. Para Gough, Juel & Griffith (1992, *in* Linuesa & Gutiérrez, 1999), a leitura é o produto da descodificação e da compreensão, incluindo assim tanto a capacidade de reconhecimento das palavras como o domínio das estratégias de compreensão. Para se compreender o que se lê é preciso descodificar e para que a descodificação aconteça é necessário que a identificação das palavras escritas se processe de um modo automático. Se o leitor estiver preocupado em descodificar e em alcançar o significado das palavras,

utilizará a maior parte da sua capacidade cognitiva e de atenção neste processo em detrimento dos processos da compreensão. Também Inês Sim-Sim reforçou esta ideia ao referir que “ler com fluência implica possuir uma rápida capacidade de descodificação e um domínio das estruturas semântico-sintáticas que possibilitem a compreensão do texto escrito” (Sim-Sim, 2006, 19).

Segundo Sally Shaywitz (2008), a maioria das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita têm origem nos processos de descodificação ou de reconhecimento de palavras escritas, estas decorrem da atenção excessiva que os alunos colocam na descodificação em detrimento da atenção dirigida às operações de nível superior, cujo objetivo é a compreensão. A autora afirma existir uma interação entre os componentes principais envolvidos na leitura (descodificação e compreensão) e a linguagem. Assim, há crianças que apresentam dificuldades em descodificar as palavras isoladamente, mas dão sinais evidentes de compreensão global do texto (processo de nível superior). Isto acontece quando há uma perturbação ao nível fonológico o que vai interferir com a descodificação da palavra.

Para uma melhor compreensão da correlação entre o sistema de linguagem e a leitura apresentamos o esquema adaptado de Shaywitz (2008):

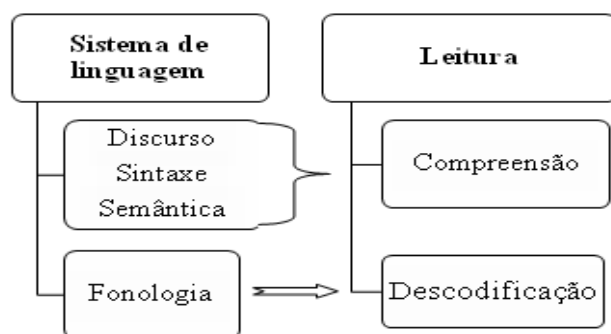


Fig 2- Correlação entre o sistema de linguagem e a leitura (adaptado de Shaywitz, 2008).

A figura 2 esquematiza a correlação entre o sistema de linguagem e a leitura. A debilidade fonológica (caraterística das dislexias) interfere com a descodificação e esta não acontece. As aptidões de nível superior, necessárias à compreensão, mantêm-se intactas, mas as de nível inferior, necessárias à descodificação, estando alteradas, dificultam o processo de aprendizagem da leitura.

Quando analisada a capacidade de ler é frequente encontrar-se uma divisão dos dois grandes processos (descodificação e compreensão) em categorias ou módulos, que seguidamente apresentamos em esquema construído a partir de Victor Cruz (2007).

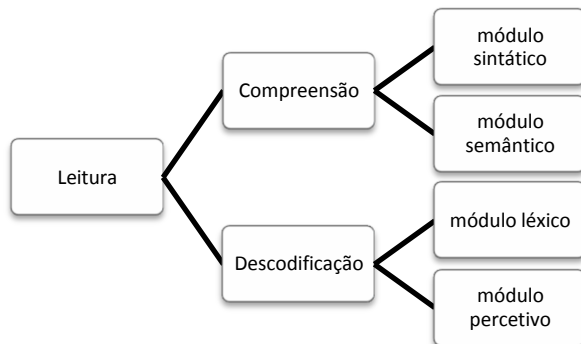


Fig.3 – Processos Cognitivos da leitura e módulos associados (adaptado de Cruz, 2007)

O esquema da figura 3 representa os processos e subprocessos cognitivos ativados ao realizar a tarefa de ler. Ao módulo percetivo compete discriminar e identificar visualmente uma cadeia de símbolos que devem ser reconhecidos como palavras com significado, competência do módulo léxico. O módulo sintático trata de compreender as relações existentes entre as palavras, a sua ordem e estrutura subjacente, enquanto o módulo semântico trata da integração do significado das palavras e das frases num todo (Cruz, 2007).

Em seguida passaremos a descrever os processos cognitivos anteriormente mencionados.

4.1.1 Descodificação (módulo percetivo e módulo léxico)

A descodificação é a capacidade de reconhecimento das palavras e envolve quatro processos: visual e fonológico (percetivo); linguístico e contextual (léxico) que intervêm no reconhecimento das palavras (Cruz, 2007).

Em relação ao módulo percetivo, o processamento visual inclui as habilidades relacionadas com a discriminação, diferenciação figura-fundo, retenção de sequências e de análise dos componentes de um todo, sintetizando-os numa unidade. O processamento fonológico é a capacidade de usar códigos fonológicos, discriminar os sons, diferenciar os sons relevantes e irrelevantes e de memorização, sequencialização e síntese dos sons na formação das palavras.

Quanto ao módulo léxico, o processamento linguístico estabelece a ligação entre a linguagem oral e a linguagem escrita, isto é, estabelece vínculos entre a fala e os símbolos escritos que a representam. O processamento contextual inclui a capacidade de recorrer ao contexto para descodificar palavras desconhecidas.

Este domínio, a descodificação, implica que o indivíduo entenda a relação que existe entre os símbolos gráficos e os sons (grafemas-fonemas) e desenvolva capacidades de leitura, ou seja, reconheça num conjunto de letras a presença de palavras e aceda ao seu significado. Como foi referido por Victor Cruz (2007), este reconhecimento é o objetivo principal no início da aprendizagem da leitura e a descodificação das palavras escritas deve ser a componente mais automática do processo de leitura, quanto mais automática, mais eficiente será o processo pois, “o reconhecimento é o fim a atingir e a descodificação um meio para lá chegar”

(Cruz, 2007, 62). Se tal não suceder, estamos perante leitores com dificuldades em desenvolver competências de leitura.

4.1.2 Compreensão (módulo sintático e módulo semântico)

Neste ponto trataremos a compreensão, processo cognitivo de nível superior, que compreende o módulo sintático e o módulo semântico. A compreensão refere-se à competência que o indivíduo tem para relacionar as palavras decodificadas com o seu conhecimento prévio e à sua capacidade em identificar e reter a informação essencial do que lê.

O módulo sintático refere-se à habilidade de compreender como as palavras se relacionam entre si, isto é, o conhecimento que o indivíduo tem acerca da estrutura gramatical da língua. Défices a nível do módulo sintático podem estar na origem das dificuldades de leitura, pois a criança lê as palavras, mas não identifica as frases que formam o texto (Citoler, 1996).

O módulo semântico refere-se ao entendimento do significado das palavras, das frases e dos textos. Este processo é condicionado pelas regras impostas pela estrutura gramatical de uma língua, pelo contexto linguístico e extralinguístico, tendo ainda de ser considerada a integração do significado das frases nos conhecimentos prévios do leitor, pois esta integração facilitará em muito a compreensão do texto (Vaz, 1998).

Segundo João Vaz (1998) os estudos realizados ao nível da compreensão são muito mais recentes do que os estudos realizados ao nível da decodificação. No final da década de 70, um estudo desenvolvido nos Estados Unidos, sobre as práticas de ensino da compreensão do texto, revelou grande fragilidade a este nível. De acordo com o autor, “Os dados então recolhidos mostraram que o ensino

de estratégias para a compreensão do texto ocupava menos do que 1% da lição de leitura” (Vaz, 1998, 125).

Este facto motivou o surgimento de novos estudos que desencadearam o desenvolvimento de programas de leitura onde foram confirmadas estratégias e metodologias de ensino que facilitam a compreensão do texto. Assim, os estudos mencionados por João Vaz, apontam como facilitadoras da compreensão as seguintes estratégias: organização de diferentes modos de estruturar as ideias do texto; criação de imagens mentais elaboradas pelo sujeito; contextualização, no sentido de facilitar a compreensão de novas palavras ou partes do texto, de sentido desconhecido; pensamento reflexivo e monitorização da compreensão. Estas estratégias devem ser sempre desenvolvidas através de uma metodologia de ensino direto e explícito (Vaz, 1998).

Os fatores identificados como barreiras à compreensão do texto são: deficiências na descodificação; confusão relativamente à exigência da tarefa; pobreza de vocabulário e pobres conhecimentos prévios; dificuldades de memória; desconhecimento ou falta de domínio das estratégias de compreensão; baixa autoestima e falta de interesse pela tarefa (Citoler, 1996).

Os processos cognitivos apresentados, descodificação e compreensão, atuam em paralelo e de forma interativa na aprendizagem da leitura. No entanto, é de referir que pode existir uma relação assimétrica entre si, a descodificação pode ocorrer isoladamente, mas para a compreensão acontecer é necessário que se estabeleça uma relação entre ambos (Citoler & Sanz, 1997).

4.2 O princípio alfabético e o processamento fonológico

Como mencionámos anteriormente, a ortografia portuguesa é uma ortografia alfabética, esta tem a vantagem de com um número finito de sinais gráficos (as

letras) se poder representar um número infinito de palavras. Esta vantagem implica que para aprenderem a ler, as crianças têm de apreender o princípio alfabético, isto é, perceber que as letras representam os sons da fala. Na leitura, para além de discriminar os sons da fala, tem de os identificar claramente, o que nem sempre é fácil, pois na fala os sons são co-articulados e nem sempre se distinguem isoladamente. Isto quer dizer que para aprender a ler a criança tem de atender a aspetos da língua de que não necessitou para aprender a falar.

Para desenvolver competências de leitura o futuro leitor deve compreender o princípio alfabético. Deve-lhe ser proporcionado um ensino que mostre como as letras têm correspondência sonora e ser desenvolvido um processo sistemático de associação dos componentes gráficos aos sonoros, para que os alunos consigam memorizar tanto as formas sonoras como as gráficas. A assimilação da correspondência grafo-fonémica pode ser realizada através de leituras e analogias de diversas palavras, treinando a nomeação de letras, a segmentação de sílabas, jogos de ritmos, troca de fonemas (/p/, /b/, /l/ em, por exemplo, *pata*, *bata*, *lata*), pois o conhecimento ortográfico aumenta a fluência na leitura. O professor deve relevar as diferenças quantitativas e qualitativas nas articulações das letras, salientando a diferença de som que uma mesma letra pode assumir (Viana, 2007).

Quando inicia o domínio da linguagem oral, a criança dá atenção ao significado e não ao som das palavras. Nesta fase o importante é o significado do que se diz e do que se ouve, por exemplo ao ouvir a palavra gato a criança pensa no animal e não nos sons que formam a palavra. Ao iniciar a aprendizagem formal da leitura é necessário que a criança tome consciência de que a escrita é a representação de unidades fonológicas e que existe uma correspondência entre essas unidades de uso oral e a sua representação escrita. De acordo com Inês Sim-Sim, a capacidade de estabelecer a correspondência grafo-fonémica implica

mecanismos cognitivos de nível superior, genericamente denominado por consciência linguística. À medida que o domínio desta consciência aumenta, a criança consegue reconhecer que as palavras são constituídas por sons, que podem ser isolados e manipulados. Esta capacidade de entender os sons do discurso é denominada por consciência fonológica (Sim-Sim, 2006). No entanto, neste nível de conhecimento não significa que a criança já consiga ler ou escrever, sabe sim, identificar o número de sons por que a palavra é composta.

A consciência fonológica é, usualmente, decomposta em três formas diferentes: a “consciência silábica”, a capacidade de análise da palavra em sílabas; a “consciência fonémica”, a capacidade de análise da palavra em unidades menores do que a sílaba (fonemas); a “consciência intersilábica”, a capacidade de análise em unidades de som menores do que a sílaba, mas maiores do que o fonema (Sim-Sim, 2002).

É consensual, entre investigadores, que a consciência fonológica desempenha um papel crucial no desenvolvimento das competências de leitura nas línguas alfabéticas e todas as atividades de estímulo da mesma desenvolvem quer esta capacidade, quer a capacidade de decodificação (Sim-Sim, 2006).

Concluindo, percebe-se que a criança que é estimulada a identificar e “brincar” com os sons da sua língua, através de rimas, de aliteraões, de reconstrução, de segmentação, de manipulação e de identificação silábica e intra-silábica, terá grandes benefícios na aprendizagem formal da leitura e da escrita.

Ao longo deste subcapítulo abordamos alguns fatores implicados na aprendizagem da leitura. Começamos por analisar os processos cognitivos, decodificação e compreensão e respetivos módulos. Seguidamente, abordamos outros fatores como o princípio alfabético e o processamento fonológico.

O facto de abordarmos estas habilidades de forma isolada não significa que

possamos tratar do tema aprendizagem da leitura de forma segmentada, pois esta não depende apenas de uma ou de outra habilidade cognitiva ou metalinguística. Tal como afirmou João Vaz,

Parece-nos hoje difícil limitar a leitura a uma série de sub-habilidades específicas nas quais bastaria treinar o aluno para se obter como resultado uma melhoria na sua competência leitora. A leitura é hoje encarada como um processo global e unitário. As habilidades antes ensinadas continuam a ter o seu valor e não podem ser desprezadas. Não devem é ser consideradas isoladamente e de forma mecânica, sob pena de não facilitarem a atividade real de leitura nem garantirem a necessária compreensão (Vaz, 1998, 130).

Assim, o processo de aprendizagem da leitura deve ser encarado como um processo global, onde interferem inúmeras variáveis que podem ser intrínsecas ou extrínsecas à criança. No próximo ponto pretendemos analisar a influência do ambiente família no desenvolvimento de competências de leitura, nomeadamente em crianças com dificuldades de aprendizagem e perturbação da leitura.

4.3 A importância dos fatores ambientais: ambiente família

Sabemos hoje que o contexto influencia todas as aprendizagens e comportamentos dos alunos, pelo que é necessário, no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, compreender e envolver todos os ambientes onde estes se movem.

No âmbito das NEE é fundamental que se considerem, avaliem e impliquem na aprendizagem todos os ambientes onde a criança se desenvolve. Como mencionámos no Capítulo I, a avaliação segundo os critérios da CIF permite avaliar a criança ao nível da saúde (Funções do Corpo), da Atividade e Participação e dos Fatores Ambientais, sendo estes últimos constituídos pelo

ambiente físico, social e atitudinal em que os indivíduos se desenvolvem.

Neste ponto pretendemos compreender a importância dos Fatores Ambientais, ambiente família, no desenvolvimento de competências de leitura em crianças com perturbação da leitura. A nossa abordagem centrar-se-á na importância que o ambiente família tem para o desenvolvimento de competências de leitura, pois a influência da família e do contexto sociofamiliar, como fator potenciador de múltiplas aprendizagens, tem sido evidenciado por diferentes autores (Bigas & Correig, 2001; Mata, 2006, Weramouth & Berryman, 2011).

A primeira atitude familiar e social, perante uma criança que inicia o primeiro ciclo do ensino básico, é criar expectativas de sucesso no que concerne à aprendizagem da leitura. A criança começa a escola e é bombardeada com as afirmações e perguntas recorrentes: “Vais para a escola aprender a ler”; “ Então já sabes ler?”, “Já lês muitas palavras?”. Montserrat Bigas & Montserrat Correig (2001) afirmaram que isto é atribuir à escola uma grande responsabilidade na aprendizagem da leitura e da escrita. Ainda segundo as autoras, a maior parte das famílias relega-se para segundo plano neste processo, não tendo consciência da importância que têm todas as atividades desenvolvidas com os filhos, que impliquem a utilização da língua escrita, no processo de alfabetização dos mesmos.

Sem rejeitar o papel da família, continua a atribuir-se a grande fatia de responsabilidade nas aprendizagens à escola, nomeadamente da leitura e da escrita. Diferentes autores referem que os pais não têm consciência da variedade de oportunidades de contacto com material escrito e da importância que terão todas as atividades, relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidas com os seus filhos, no seu processo de alfabetização. A família surge como primeiro agente educador e socializador das crianças, continuando a sê-lo durante todos os

anos de escolaridade. Não nos parece que se proponha a família como substituto da escola, pois não cabe às famílias a promoção de um ensino programado e cumpridor de metas curriculares, cabe-lhes sim, o papel de agente potenciador de diálogo, explicador de questões que as crianças coloquem, e, sobretudo, promotor de situações de utilização da linguagem escrita no quotidiano familiar. Um ambiente familiar rico em situações de leitura é fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças (Mata, 1999; Bigas & Correig, 2001).

A literacia proporcionada pela escola é apenas uma parte das muitas que contribuem para o processo de alfabetização do indivíduo, há um conjunto de mediadores (pais, familiares, comunidade), do processo de aprendizagem da leitura, que não pode ser esquecido e a forma como a escola respeita e envolve os pais e a cultura familiar no processo das aprendizagens formais, pode ser determinante para o sucesso no desenvolvimento das competências de leitura. Assim, os modelos de aprendizagem da leitura e as metodologias de ensino adotados pela escola, devem ser sempre articulados com os temas vividos em casa e na comunidade (Wearmouth & Berryman, 2011). O envolvimento entre pais e escola, no desenvolvimento de objetivos que lhe são comuns, pode garantir enormes benefícios para as crianças e, até, para o bem-estar social, como se pode constatar na seguinte afirmação:

the Education Review Office (2004) identified that the quality of relationships between the home and school is an importante factor in influencing student achievement [...] Educators have begun to recognise the importance of the language and cultural practices of their families, including from minority cultures, as a crucial for the educacional and psychological wellbeing of individual students and their families, and consequently for the wellbeing of society (Wearmouth & Berryman, 2011, 184)

Ainda segundo as mesmas autoras, o tipo de relação que se estabelece entre a

família/comunidade e a escola serve de veículo de inclusão, ou de exclusão, das famílias e dos alunos na escola. Na verdade, os professores devem partilhar conhecimentos e preocupações com as famílias dos seus alunos, a sua prática letiva beneficiará muito se as experiências vividas em casa forem transpostas para as atividades da escola e servirem de catalisador das aprendizagens formais. Acreditamos que daí decorrerão enormes benefícios para ambos, pois como afirma Janice Wearmouth, “it is clear that teachers have found the perfect partners” (Wearmouth & Berryman, 2011, 191).

Coloca-se então a questão de como implicar mais a família nas aprendizagens formais dos alunos. Como poderão os professores rentabilizar a cultura familiar no desenvolvimento das competências de leitura? Que tipo de relações se podem estabelecer entre a escola e a família nesta área? Será que a dinâmica da escola pressupõe o envolvimento da família com este nível de integração?

Parece-nos que, na grande maioria dos casos, a participação da família no desenvolvimento das aprendizagens formais, não vai muito além da elaboração nos trabalhos de casa, que, muitas vezes, nada têm a ver com a realidade onde a criança se desenvolve, não raramente, esta participação transforma-se em absoluto sacrifício causador de conflitos entre pais e filhos. De acordo com um estudo apresentado por Lurdes Mata (1995), a participação dos pais na alfabetização dos filhos assume diferentes interações, dependendo do nível de ensino que a criança frequenta. Quando questionados, ao referirem o papel da família e a forma como esta poderia ajudar na aprendizagem da leitura, a maioria (83,3%) dos pais das crianças do 1º CEB menciona o apoio nos trabalhos de casa: “Quanto aos pais das crianças em idade pré-escolar, 33,3% não refere nenhuma atividade específica” e os restantes (66,7%), referem e valorizam a leitura de histórias (Mata, 1995, 67).

Em nosso entender, a parceria tem de ir muito além disto, a escola deve ir ao

encontro da família, não só pedindo-lhe que venha à escola participar nas atividades desenvolvidas no âmbito de projetos específicos, como acontece na maioria dos casos, mas integrando as diferentes manifestações culturais na organização do processo de ensino e aprendizagem, contextualizando e dando significado às aprendizagens formais. Os professores, nomeadamente na educação especial, devem (têm de) trabalhar em estreita colaboração com os pais, adequando os conteúdos formais à realidade dos seus alunos, partilhando conhecimentos e experiências, entendendo o contexto familiar onde a criança se desenvolve e, sobretudo, conhecendo as expectativas da família em relação à criança e às respostas que a escola lhes pode proporcionar.

5. Modelos de leitura

Tal como abordámos no ponto três, existem diferentes modelos explicativos do processo de leitura. Segundo João Vaz (1998), apesar da investigação no domínio da leitura existir há mais de um século, os modelos explicativos da leitura são muito mais recentes. Só a partir dos anos 50/60 se começou a “conceptualizar” o processo de ler sob a forma de modelos explícitos de leitura” (Vaz, 1998, 35). A conceptualização do ato de ler resultou dos enormes progressos na investigação linguística e no estudo psicológico dos processos cognitivos, realizados pela psicologia cognitiva. Estes estudos deram origem ao aparecimento, ao longo da segunda metade do século XX, de inúmeros modelos explicativos da leitura. Inicialmente, começaram por ser modelos de processamento linear da informação, posteriormente passam a modelos interativos e mais tarde surgem os modelos interativos compensatórios. Estes assentam na ideia de que nenhum dos processos é completo e que, cada um deles, poderá ser compensado por outro. Assim, como afirma João Vaz:

Apesar da multiplicidade de modelos, pode dizer-se que cada um deles terá o seu valor, representando, em princípio, uma descrição adequada do processo de leitura para um conjunto específico de condições. No entanto, nenhum se adaptará à explicação do processo para todas as situações possíveis (Vaz, 1998, 36).

Apesar de haver muita investigação no sentido de compreender o que é ler, não há um consenso generalizado entre os investigadores. Existem, sobretudo, duas questões que causam divergência entre os autores e que levam à defesa de diferentes modelos teóricos. Uns sustentam que ler é um processo de decodificação, consistindo na identificação e correspondência grafo-fonética (modelos ascendentes), outros alegam que ler é um processo de construção de significados (modelos descendentes), que assenta sobretudo nas competências linguísticas e culturais do leitor (Martins, 2000).

Os modelos explicativos da leitura distinguem-se com base em dois aspetos: o modo como os processos cognitivos implicados na leitura (decodificação e compreensão) se relacionam e a sua disposição temporal na aprendizagem da leitura. Genericamente, podemos classificá-los em três tipos de modelos de leitura: os modelos de processamento ascendente, ou de baixo para cima (*bottom-up*); os modelos de processamento descendente, ou de cima para baixo (*top-down*); os modelos interativos, que surgem após as refutações de que os modelos anteriores são redutores e pouco abrangentes.

5.1 Modelos de processamento ascendente

Os modelos de processamento ascendente (*bottom-up*), concebem o processo de leitura como uma série de estádios distintos e lineares. A leitura tem início em processos cognitivos inferiores e evoluem para processos cognitivos de ordem superior, isto é, primeiro identificam-se as letras que se combinam em sílabas, em palavras que darão origem a frases. Há assim, uma relação de dependência

hierárquica dos processos envolvidos, pois o processo de leitura avança dos níveis mais simples para os mais complexos (Vaz, 1998). Esta sequência de fases pressupõe a existência de uma organização que evolui do nível dos fonemas para o nível semântico. É de salientar que, para este tipo de modelo, é muito importante a interdependência que se estabelece dentro da linguagem escrita, que corresponde à codificação da linguagem oral. Assim a leitura corresponde à capacidade de traduzir mensagens escritas em enunciados orais (Sim-Sim, 2006; Cruz, 2007).

De acordo com João Vaz (1998), os modelos ascendentes têm no modelo de Gough o seu principal representante. Conforme os mesmos, a leitura inicia-se quando o leitor identifica as letras, converte o símbolo gráfico na sua representação sonora, isto é, estabelece a correspondência grafema-fonema, o que leva a uma posterior compreensão do significado, sendo sempre respeitada esta hierarquia. Assim, ao leitor cabe apenas o papel de “captar a informação tacitamente expressa no texto, sendo este último a determinar o processo subsequente” (Vaz, 1998, 37).

Este é o modelo de leitura que suporta os métodos de ensino da leitura denominados fônicos ou sintéticos, onde a via de acesso ao significado é feita pela descodificação da correspondência grafo-fonológica. Este modelo dominou o ensino da leitura até aos anos 60, mas começou a ser contestado devido à sua rigidez. Uma vez que, ao ter em conta apenas a via fonológica, excluindo a informação visual da palavra, não poderia explicar a distinção e compreensão de palavras homófonas, que pronunciando-se da mesma maneira, têm grafias e significados diferentes (Vaz, 1998).

5.2 Modelos de processamento descendente

Os modelos de processamento descendente (*top-down*), veem a leitura como sendo um processo oposto ao processo dos modelos anteriores mencionados. Estes modelos consideram que a leitura é um processo de identificação direta e global das palavras e de antecipações que se baseiam em previsões léxicas, semânticas, sintáticas e de verificação de hipóteses produzidas (Viana & Teixeira, 2002). Assim, ler é a construção ativa do significado de uma mensagem escrita, que releva os conhecimentos prévios do leitor para a compreensão do texto (Vaz, 1998).

Estes modelos têm no “modelo de leitura de Goodman”, também denominado “modelo psicolinguístico” pelos contributos que foi buscar à psicologia cognitiva, o seu principal representante. Para Goodman (1987, *in* Vaz, 1989), os processos da comunicação escrita são iguais aos processos da comunicação oral, ambos têm o mesmo objetivo e aplicam as mesmas regras, apenas diferem na forma como são utilizados. Neles é estabelecida uma interação entre pensamento e linguagem, daí poderem chamar-se “processos psicolinguísticos” (Vaz, 1989). Este tipo de modelos releva o conhecimento sintático e semântico em detrimento dos conhecimentos fonológicos, isto é, os processos de nível inferior (automatizados) de reconhecimento das palavras são condicionados pelos processos de nível superior de inferência na leitura, sendo estes comandantes da compreensão do texto.

Também este modelo é contestado, sendo-lhe apontadas algumas fragilidades, por exemplo, o tempo que o leitor perde a fazer as previsões, desviando a atenção necessária à identificação das palavras, e a impossibilidade que o leitor teria em ler palavras desconhecidas ou não familiares (Martins & Niza, 1998). Estes autores referem ainda que, perante palavras desconhecidas, os leitores recorrem tanto à correspondência grafema-fonema como a analogias.

5.3 Modelos de processamento interativo

Já década de 80, paralelo à reação contra o modelo descente (método glogal), surgem os modelos de processamento interativo, como uma alternativa mais adequada na explicação do processo de leitura. Estes sustentam que a leitura engloba, simultaneamente processos *bottom-up* e *top-down*, ao defenderem a existência de um funcionamento paralelo dos processos de nível superior (semântica e sintática) e os processos de nível inferior (automatização e reconhecimento das palavras) fazem a integração harmoniosa dos dois modelos. Enquanto os modelos ascendentes e descendente são lineares e hierárquicos, isto é, a informação circula num só sentido e um processo precede o outro sem que possam ser ativados em simultâneo, os modelos interativos defendem a interação entre ambos.

De acordo com a perspectiva defendida por este modelo, a leitura ocorre num sistema em que há diferentes níveis de processamento que “intercomunicam entre si e se interinfluenciam” (Vaz, 1998, 40). Este modelo pressupõe a recolha da informação gráfica que é armazenada no “armazém de informação visual”, analisada por um “dispositivo de captação de traços” e encaminhada para um “sintetizador de padrões”, para onde convergem também o conhecimento ortográfico, o conhecimento lexical, o conhecimento sintático e o conhecimento semântico. Ao receber toda esta diversidade de informação o padrão sintetizador examina-a, retém-na, e orienta-a e a partir desta dinâmica, o leitor identifica as palavras, faz inferências, formula hipóteses e compreende o que lê. Contrariamente ao que acontece nos modelos ascendente e descente, todas estas fontes do conhecimento atuam em paralelo e em interdependência (Vaz, 1998).

Nestes modelos considera-se que as fases do processo de leitura se influenciam e coadjuvam, estabelecendo-se assim entre si uma relação de

compensação, sendo considerados, portanto, modelos interativos compensatórios.

Mesmo estes modelos foram alvo de algumas críticas por não darem importância à via fonológica. Numa tentativa de “compensar” esta lacuna, surgiram outros modelos. Daremos aqui nota do modelo proposto por David Ellis em 1989. No que diz respeito ao reconhecimento das palavras, o modelo de Ellis defende a existência de duas vias de reconhecimento das mesmas, a via visual (código alfabético) e a via auditiva (código acústico). Sempre que o leitor se depara com uma palavra visualmente pouco habitual, pode apelar ao contexto ou pronunciar a palavra recorrendo a analogias e correspondências grafema-fonema, descobrindo uma produção fonémica (traduzida num código acústico) que irá ser analisada pelo sistema de reconhecimento auditivo, verificando se esses sons têm semelhança com alguma palavra conhecida (Martins & Niza, 1998).

Há autores que defendem que o modelo apresentado por Ellis, contrariamente aos outros modelos interativos (de dupla via), é um modelo de três vias, constando dele três percursos que na representação do modelo estão assinalados por A, B e C. Sendo que: **A** é a via semântica, através da qual se estabelece a conexão entre o significado e a articulação das palavras; **B** corresponde à análise visual da palavra e que conduz à representação fonológica através de um processo global; e **C** consiste na via fonológica, que é a capacidade de segmentação dos sons e que se baseia na memória de trabalho fonológica (Sim-Sim, 1995; Caldas, 1999; Cruz, 2005).

Neste ponto fizemos referência aos modelos explicativos do processo de leitura que, graças aos progressos feitos pela investigação na área de psicologia cognitiva, facilitaram a compreensão deste processo. Percebemos que houve uma evolução dos modelos lineares (ascendente e descente) para modelos interativos compensatórios que defendem que o processo de leitura exige uma interação

paralela entre diferentes vias que se ativam mutuamente. Podemos concluir que os mecanismos de leitura ocorrem pela via fonológica, pela via lexical e pela via semântica e que, independentemente do modelo teórico adotado, se percebe a presença de dois fatores, o reconhecimento global das palavras e a correspondência grafema-fonema (Sim-Sim, 1995).

Em torno dos modelos explicativos do processo de leitura, surgiram os métodos de ensino da leitura que, de acordo com a forma como se organiza o processo de ensino e aprendizagem da leitura, se alicerçam nos modelos teóricos anteriormente apresentados. No próximo ponto faremos a análise desses métodos.

6. Métodos de ensino da leitura

Tal como referimos no ponto três deste capítulo, não se conhece muito acerca das práticas desenvolvidas dentro da sala de aula no ensino da leitura. No entanto, é consensual que o objetivo primário dos métodos de leitura é propiciar ao leitor a capacidade de decodificar e de reconhecer as palavras de forma a extrair o significado da mensagem escrita e a transformá-la em mensagem oral (Citoler & Sainz, 1997; Shaywitz, 2008). Para isso o professor deverá procurar a forma mais adequada de ensinar os alunos, de modo a facilitar o desenvolvimento de competências de leitura (Cruz, 2007).

Historicamente existem duas posturas sobre o ensino da leitura, as que sustentam o “método fónico ou sintético”, que se baseia nos modelos de leitura ascendente, e que defendem o “método global ou analítico”, alicerçado nos modelos de leitura descendente. Há também um método misto que conjuga os dois modelos mencionados (Citoler & Sainz, 1997; Viana, 2003).

6.1 Método fónico ou sintético

Estes métodos referem-se ao ensino da leitura através da correlação imediata entre as letras e o som que estas representam. Neste tipo de abordagem fica claro que as crianças têm de dominar o princípio alfabético e de perceber que a cada letra ou conjunto de letras está associado um som (consciência fonológica), pois o ponto de partida está na associação grafema-fonema. A criança começa por aprender o abecedário e associar um nome de letra a cada símbolo gráfico, ao qual corresponde um som, verificando, assim, que existe uma correspondência entre o oral e o escrito. Para o desenvolvimento das competências de leitura são apresentadas quatro etapas sucessivas, precedentes das estruturas mais complexas (frases e textos): o estudo das vogais e das consoantes, a combinação das letras para formar sílabas; a identificação das palavras através da junção das sílabas; e a leitura oral de frases simples, partindo da relação e significação das palavras entre si (Cruz, 2007).

Porém, existem algumas variações nos métodos sintéticos. Abordaremos aqui sumariamente as quatro mais conhecidas: método alfabético, método fonético, método silábico e método gestual.

O método alfabético consiste no ensino do nome das vogais, depois das consoantes e posteriormente das sílabas, palavras e frases. Este método tem sido abandonado porque não dá resposta aos diferentes sons que resultam da união do nome de cada consoante a uma vogal. Para colmatar esta falha surgiu o método fonético, que sendo muito semelhante ao anterior, sugere o ensino do som das letras em vez do seu nome, isto é, a correspondência grafema-fonema. Mas estas duas abordagens não conseguem resolver o problema que reside no facto de existirem consoantes com sons muito parecidos, mesmo isoladamente. Assim, surge o método silábico que propõe a aprendizagem prévia das vogais seguida das consoantes labiais unidas a vogais de silabação direta (Viana, 2002). Este método

parte da aprendizagem das sílabas formadas por consoante vogal (CV), passando de seguida à formação de palavras e frases. Alguns autores sugerem ainda o método gestual que tendo uma base fonética, nele a pronuncia de cada som faz-se acompanhar por um gesto (Citoler & Sainz, 1997; Cruz, 2007). Os métodos fónicos começaram a ser contestados por apresentarem um carácter muito mecânico e por não estimularem o papel ativo do aluno no processo de aprendizagem da leitura, surgindo, então, os defensores do método global.

6.2 Método global ou analítico

No método global o aluno parte das palavras e das frases, analisa-as sucessivamente até chegar às letras (grafemas) e aos sons (fonemas). Pretende-se que ao utilizar este método a criança, partindo de estruturas mais complexas, consiga chegar às mais simples, através das seguintes etapas: perceção geral da palavra e da sua representação gráfica; leitura da palavra; decomposição da palavra em sílabas; decomposição da palavra geradora; combinação das sílabas para formar novas palavras; e agrupamento das palavras em frases e orações. Trata-se, então, de uma pedagogia ativa em que o aluno deve ser o principal agente da sua aprendizagem (Citoler, 1996).

Uma variante do método global é o método natural defendido por Freinet, que utiliza o conhecimento da criança, ou seja, palavras conhecidas para descobrir novas palavras e novos significados, através de indícios, hipóteses e suposições (Citoler, 1996).

Estes dois métodos, apesar de se sustentarem em diferentes concepções de funcionamento cognitivo e em diferentes teorias de aprendizagem, dão prioridade a estratégias percetivas necessárias à leitura, à auditiva no fónico e à visual no global. Assim, com base nas diferentes críticas e na evolução da concepção da

leitura e até nas mais recentes concepções pedagógicas, que reclamam para o aluno um papel ativo no processo ensino/aprendizagem, surgiram os métodos mistos.

6.3 Método misto ou analítico-sintético

Este método procura integrar os dois métodos anteriores, recuperando do método global o envolvimento ativo do aluno e do método fónico a progressão sistemática do conhecimento. Conforme Hallahan, Kaufman & Lloyd (1999, *in* Cruz, 2007), “o método de ensino da leitura usado tem influência no modo como as pessoas leem, sendo mesmo sugerido que é quase certo que os erros que as crianças cometem quando leem diferem em função do modo como foram ensinadas a ler” (Cruz, 2007, 84).

Em relação à escolha do método de ensino da leitura, dado que ambas as abordagens têm vantagens e desvantagens, tal como Cruz (2007), acreditamos que o melhor é “um equilíbrio entre os diferentes métodos, que incorpore tanto a instrução direta do princípio alfabético, como uma abordagem baseada no significado, ou seja, os educadores e professores devem incluir a exposição de várias abordagens práticas, integrando diferentes tipos de instrução” (Cruz, 2007, 150).

Não se pode, portanto, optar por uma abordagem em detrimento de outra, o necessário é saber combinar os melhores aspetos de cada uma delas e a partir daí definir e organizar as melhores estratégias para cada criança, tendo sempre em consideração as diferentes componentes do processo de ensino e aprendizagem da leitura, nomeadamente o aluno e o contexto.

Reflexões

Pelo exposto ao longo do capítulo que agora termina, embora muito mais houvesse a discorrer, depreende-se que o processo de leitura tem servido de mote para muitos estudos e análises. Apesar de toda a atenção prestada ao tema, persistem ainda muitas crianças com dificuldades em aprender a ler. Uma vez estas dificuldades decorrem da forma como a aprendizagem da leitura se desenrola, outras vezes decorrem das características biopsicossociais da criança.

Sabemos que, independentemente da sua condição psíquica, física ou social, todos os indivíduos têm potencialidades que podem ser aproveitadas, ou não, conforme as opções metodológicas adotadas. No caso das crianças com NEE, consideramos que cada planificação, cada atividade e cada estratégia tem de ser metodicamente pensada e executada, no sentido de ir ao encontro das suas expectativas e de responder às suas necessidades funcionais.

Há que realçar que, na entrada no 1º CEB, a maioria das crianças e famílias tem uma enorme expectativa relacionada com o desejo de aprender a ler, pelo que inicialmente a motivação está presente, mas se o processo de aprendizagem da leitura não decorrer de acordo com as expectativas, a motivação desaparece e o risco de insucesso aumenta. Os pais, os professores e educadores devem estar atentos a todos os indicadores da presença de perturbação da leitura, uma vez que a prevenção e a intervenção atempada é fundamental para que a perturbação não afete indelevelmente o desenvolvimento das competências de leitura.

CAPÍTULO III

ESTUDO EMPÍRICO

Nota introdutória

Ao longo do capítulo I, demos conta da forma como a sociedade, especialmente a Escola, tem encarado as crianças com deficiência e das diferentes respostas que têm sido dadas pelo sistema de ensino. Verificamos que até há poucos anos as crianças que não conseguiam adaptar-se ao sistema de ensino uniformizado eram “abandonadas” ou segregadas, ficando condenadas ao insucesso escolar e, conseqüentemente, a enormes desvantagens na sua integração e funcionamento social. Tal como é defendido no Warnock Report, todos os alunos que, comparativamente com as crianças da sua idade, apresentam dificuldades significativamente maiores para aprender, têm necessidade que lhes sejam disponibilizados serviços especializados que os ajudem a ultrapassar essas dificuldades. Por isso, pensámos, adaptámos e desenvolvemos um conjunto de estratégias, com o objetivo de facilitar a aprendizagem da leitura a um aluno com dificuldades neste processo.

Tal como apresentámos ao longo do capítulo II, procurámos obter, em publicações de referência na área da comunicação verbal, nomeadamente, na aprendizagem da leitura, o conhecimento científico que nos permitisse compreender melhor as dificuldades do aluno em questão. Com esta pesquisa quisemos, também, munir-nos de saberes que melhorassem as nossas competências para realizar a intervenção.

Neste capítulo, começaremos por fazer uma breve apresentação da “ferramenta metodológica” que utilizamos para concretização do nosso trabalho, o Estudo de Caso. De seguida, passaremos a apresentar a justificação, os objetivos do estudo e a metodologia utilizada: o desenho da investigação, a identificação das variáveis, a caracterização da amostra, os procedimentos e instrumentos utilizados, a linha de base de que partimos, o plano de intervenção, a apresentação

em tabelas e gráficos dos resultados obtidos na monitorização da intervenção e a sua análise. Por fim, apresentaremos uma reflexão final sobre os resultados obtidos.

1. Método de Estudo de Caso

Considerámos importante fazer uma referência, não exaustiva, à “ferramenta metodológica” que serve de suporte a este trabalho, o método de Estudo de Caso.

Na literatura encontram-se vários exemplos de estudos, utilizando o método de Estudo de Caso. Entre eles, destacamos Freud e Piaget como utilizadores desta metodologia em psicologia (Pinto, 1990).

Segundo diferentes autores, o método Estudo de Caso pode constituir um interessante modo de pesquisa para a prática docente. Considera-se que se os Estudos de Caso forem prosseguidos sistemática e criticamente, se visarem o melhoramento da educação, se forem relatáveis e se, através da publicação das suas conclusões alargarem os limites do conhecimento existente, então podem ser considerados como formas válidas de pesquisa educacional contribuindo, dessa forma, para melhores práticas educativas (Bassey 1981; Yin, 2003; Stake, 2007).

Para Kazdin (1992), a metodologia de Estudo de Caso permite que os investigadores tenham acesso a uma variedade de informação cuja importância para a investigação se reflete nos aspetos a seguir enunciados: o Estudo de Caso é uma fonte de ideias acerca do comportamento e desenvolvimento humano; permite ao investigador a adequação de estratégias de intervenção e, ao mesmo tempo, a seleção de determinados comportamentos com o objetivo de, ao introduzir modificações, poder avaliar certas hipóteses específicas; facilita o estudo de fenómenos raros e de casos intensivos e proporciona informação única que com outro tipo de metodologia seria impossível; exige que o investigador

questione ideias e teorias universalmente aceites (Kadzin, 1992).

Importa ainda salientar que, de acordo com Stake (2007), o Estudo de Caso permite prestar atenção aos problemas reais das nossas escolas, mais concretamente, permite a um professor estudar um aluno em dificuldade ou avaliar um programa (Stake, 2007).

Com este trabalho pretende-se exatamente isso, concentrarmo-nos no problema específico de um aluno, definir uma linha de base e a partir daí, conceber, implementar, regular e avaliar um programa de intervenção que lhe permita superar as dificuldades com que se tem deparado no processo de aprendizagem da leitura.

2. Justificação e objetivos do estudo

O aluno-alvo deste estudo, que designaremos por J., tem revelado dificuldade grave na aquisição de competências de leitura. O aluno foi sujeito a um Plano de Recuperação desde o 2º período do 1º ano de escolaridade, ao abrigo do Despacho Normativo nº50/2005. Por revogação do despacho mencionado, a partir do 2º período do 2º ano de escolaridade, beneficiou de um Plano de Apoio Pedagógico, ao abrigo do Despacho normativo n.º 24-A/2012, de 6 de janeiro. Apesar de ter usufruído de apoio pedagógico previsto nos referidos diplomas e dos esforços empreendidos pela professora Titular de Turma (PTT) e pela Encarregada de Educação (EE), iniciou o 2º ano de escolaridade identificando e escrevendo as vogais <i>, <o>, <u> e pronunciando os respetivos valores fonológicos. Relativamente às vogais <e>, <a>, hesitava na identificação do seu valor fonológico. Identificava o nome de cerca de metade das consoantes, mas tinha dificuldade na pronúncia dos respetivos valores fonológicos. Lia algumas sílabas diretas, consoante vogal (CV), sem, no entanto, fazer a fusão silábica para

formação de palavras e lia globalmente algumas palavras significativas: <pai>, <mãe>, <avó>, <Zezito>, <Coimbra>, <dinossauro>. Na escrita o aluno escrevia autonomamente o nome próprio e as palavras <pai> e <mãe>. Estas competências estavam muito aquém das previstas atualmente nas *Metas Curriculares de Português (2012)*, para o final do 1º ano de escolaridade, cujos descritores apontam para que, no final do 1º ano, entre outras competências linguísticas, a criança consiga ler e escrever todas as letras do abecedário e pronuncie o respetivo valor fonológico; consiga ler cerca de 45, num total de 60 pseudo-palavras; consiga ler “50 em 60 palavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas regulares e 5 de uma lista de 15 palavras irregulares”; e consiga ler pequenos textos em diferentes suportes (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012, 7-12).

É de salientar que, de acordo com relatos da EE, há casos de dislexia comprovada na família paterna e ambos os pais apresentaram dificuldades de aprendizagem durante o seu percurso escolar.

Devido às dificuldades apresentadas, em setembro de 2011, o aluno foi sujeito a uma avaliação cognitiva, realizada pela psicóloga escolar, que concluiu por um diagnóstico de imaturidade.

Desde novembro de 2011, o J. é seguido em consultas de psicologia, num serviço público de saúde de Coimbra, cujo relatório de avaliação constante do seu processo, concluiu por um diagnóstico de “dificuldades graves de aprendizagem”, devido a um comprometimento significativo no desenvolvimento global face aos parâmetros esperados para a sua idade, com "dificuldades graves ao nível da linguagem expressiva, dos conhecimentos linguísticos práticos, da linguagem recetiva, e do raciocínio verbal e semântico e no raciocínio sequencial" (Relatório da Avaliação de Desenvolvimento do aluno).

Em outubro de 2012, o J. foi sujeito a uma avaliação *intelectual, neuropsicológica e psicolinguística*, realizada pela equipa da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, liderada pelo Professor Doutor Marcelino Pereira, cujos resultados observados não são conclusivos para um diagnóstico de dislexia de desenvolvimento, mas são claros ao apontarem um “desempenho muito inferior ao previsto para a sua idade cronológica”, no que concerne às tarefas de leitura e escrita. No relatório, é ainda referido que os resultados da avaliação são “inequívocos quanto ao facto de estarmos perante um aluno com necessidades educativas especiais” por apresentar “limitações significativas na atividade e participação e em tarefas que requerem a aprendizagem da leitura e da escrita, a resolução de problemas e a comunicação e descodificação de mensagens escritas” (Relatório síntese de observação e avaliação psicológica do aluno).

Perante estas dificuldades, decidiu-se, em articulação com a EE, o psicólogo clínico e a Professora Titular de Turma (PTT), desenvolver um conjunto de estratégias individualizadas que fossem ao encontro das necessidades e interesses do aluno, pretendendo assim, dotá-lo de aptidões que lhe facilitem a aprendizagem da leitura e de competências de leitura que lhe permitam a compreensão pragmática da sua língua materna escrita, o português.

3. Metodologia

3.1 Desenho da Investigação

Tal como já referimos o estudo ora apresentado segue a metodologia de Estudo de Caso, tem por campo de investigação um aluno do 2º ano de escolaridade que foi sujeito a uma retenção e pauta-se por uma procura de relações entre as dificuldades de aprendizagem da leitura e a aplicação de estratégias de intervenção individualizadas, contextualizadas e significativas nesta área. A nossa intervenção será monitorizada e aferida com instrumentos de avaliação da leitura, devidamente validados.

Após definido o objetivo deste estudo, em setembro de 2012, iniciámos uma revisão bibliográfica sobre a educação especial e sobre o processo de aprendizagem da leitura, que nos permitisse a planificação do trabalho. Seleccionámos os instrumentos de avaliação de desempenho da leitura, necessários a uma avaliação que possibilitasse estabelecer uma linha de base, e decidimos seguir um método de ensino e aprendizagem da leitura misto, seguindo algumas orientações, nomeadamente, ao nível da descodificação e sistematização da leitura, do método fonético.

Os resultados serão expostos essencialmente através de uma análise comparativa da aplicação de um teste de leitura em diferentes fases da intervenção (linha de base, fase intermédia e final), assim como um teste de idade da leitura aplicado pela PTT, no final do 2º ano.

3.2 Procedimentos

Tal como se prevê na metodologia de Estudo de Caso, o aluno-alvo não foi escolhido de forma aleatória, foram as suas necessidades específicas que nos suscitaram curiosidade e motivaram a realização deste trabalho. Para tal,

começámos por informar o aluno e a EE da nossa intenção e dos objetivos fundamentais desta investigação, solicitando autorização (anexo1) para a participação do seu educando. Esta foi concedida, desde que fosse garantida a confidencialidade dos dados recolhidos e mantido o anonimato da criança. Propusemos também, à EE a resposta a um questionário qualitativo, que nos permitisse conhecer melhor o contexto sociofamiliar do aluno. De seguida, estabelecemos contacto com a PTT e com o psicólogo clínico que acompanhava o aluno, com os quais mantivemos o diálogo ao longo de todo o trabalho.

3.3 Instrumentos

Com a finalidade de estabelecer uma linha de base a partir da qual planificámos a nossa intervenção, realizamos uma avaliação prévia onde utilizamos os seguintes instrumentos:

“Questionário sociofamiliar”. O questionário sociofamiliar foi construído com o intuito de recolher algumas informações relativas ao ambiente sociofamiliar do aluno-alvo para melhor podermos planificar e desenvolver a nossa intervenção. Assim, este questionário incidiu sobre as seguintes questões: idade, interesses, pessoas com quem interage mais ativamente e meio sociocultural e familiar em que se desenvolve (anexo 2).

“DAPA - Diagnóstico das Aquisições Percetivo-auditivas” (Fonseca, 1979). A prova é composta por 9 tópicos de avaliação. Cada tópico tem 10 itens que são apresentados oralmente para que o aluno responda da mesma forma.

Contam-se os êxitos e os inêxitos alcançados (cada item vale 1 ponto) que corresponde à percentagem de respostas certas ou erradas, respetivamente. No final, soma-se o total de respostas corretas e calcula-se a percentagem de êxitos obtida na prova (anexo 3).

“PEDE – Teste exploratório de dislexia específica”. (Condemarin & Blomquist, 1989). Por haver relatos de dislexia de desenvolvimento na família realizámos também o teste exploratório de dislexia.

Esta prova é constituída por duas partes apresentadas em duas folhas A4. A primeira parte é relativa ao “nível de leitura” e apresenta três níveis diferentes. A segunda parte refere-se aos “erros específicos”. As letras devem ter um tamanho mínimo de 3 milímetros e os “estímulos” devem estar separados por 1cm e meio, aproximadamente, devem ser apontados com o dedo e mediar um tempo máximo de 5 segundos, entre o estímulo e a resposta. A prova deve ser aplicada individualmente e em local calmo, de modo a evitar quaisquer estímulos distratores.

Na sua correção contam-se as duas partes da prova de forma independente, sendo que, para apurar os resultados obtidos nos “níveis de leitura”, se contam os itens respondidos de forma correta, não podendo ultrapassar um total de 100 pontos. O resultado corresponde a um percentil calculado para o total (100%) dos indivíduos daquela idade. Para apurar os resultados dos “erros específicos”, decide-se uma pontuação. Optamos pela pontuação sugerida no protocolo de aplicação da prova (71 pontos), subtraindo-se os itens incorretos ($71 - x = y$) e obtendo-se um valor que corresponde ao percentil previsto para a sua idade. (Condemarin & Blomquist, 1989) (anexo 4).

“PRP – Prova de reconhecimento de palavras” (Viana & Ribeiro, 2010). Na monitorização do nosso trabalho, utilizamos a PRP, por ser, segundo Fernanda Leopoldina Viana e Iolanda Ribeiro, uma prova adequada para a tomada de decisões sobre eventuais apoios e para monitorizar o progresso (Viana & Ribeiro, 2010). A PRP permite identificar o nível de mestria atingido pelos alunos na leitura, através da medição da capacidade que o aluno tem em descodificar

palavras rápida e eficazmente. A prova é constituída por 40 itens mais 3 de treino, cada item é constituído por uma imagem associada a quatro palavras. Destas, 20 são dissilábicas e 20 são trissilábicas. As palavras escolhidas como distrator apresentam características fonológicas e/ou ortográficas semelhantes à palavra-alvo. A prova está apresentada em letras minúsculas, de estilo letra *Bookman Old Style* e de tamanho 14 e o tempo para a sua realização deve ser de 4 minutos para as crianças dos 1º e 2º ano e de 2 minutos para crianças do 3º e 4º anos (Viana & Ribeiro, 2010). A aplicação desta prova na linha de base servirá de pré-teste e no final de pós-teste da investigação (anexo 5).

“TIL – Teste de Idade da Leitura” (Sucena & Castro, 2009). A fim de aferirmos o nível de compreensão da leitura do aluno-alvo, em junho de 2013, solicitamos à PTT a aplicação da prova de avaliação da idade da leitura. O TIL é um teste que envolve dois processos cognitivos: decodificação e compreensão. É constituído por 4 frases de ensaio e 36 frases experimentais, cuja extensão aumenta progressivamente e é apresentado em 2 páginas A4. A criança lê, em 5 minutos, 36 frases isoladas incompletas, tendo de as completar selecionando uma palavra-alvo num conjunto de 5 possibilidades, onde 4 palavras são distratores que se distribuem pelas seguintes categorias: (i) sem semelhança à palavra-alvo; (ii) visualmente semelhante à palavra-alvo; (iii) fonologicamente semelhante à palavra-alvo; (iv) semanticamente semelhante à palavra-alvo. A aplicação é individual e precedida de um “Jogo de Treino” em que o aplicador lê 4 frases, seguida das 5 opções de palavras e dá a oportunidade à criança de escolher a palavra certa, se esta não responder, o aplicador lê a resposta correta. Durante a realização da prova não deve ser colocada nenhuma questão ao aplicador. A cotação é obtida pela soma das frases corretamente completadas, cujo resultado é

multiplicado por 100 e o produto dividido pelo total de frases $[NF = (k \times 100) / 36]^6$ (Sucena & Castro, 2009) (anexo 6).

3.4 Duração e cenários

Reunidas as condições, iniciámos a nossa investigação que se realizou entre outubro de 2012 e maio de 2013, em gabinete de acompanhamento privado, duas vezes por semana (3^{as} e 5^{as} feiras), em sessões de apoio pedagógico individualizado, com a duração de 90 minutos e recorrendo sempre a situações de ensino explícito.

3.5 Caraterização do aluno-alvo

O aluno-alvo tem 7 anos e 11 meses e frequenta o 2º ano de escolaridade numa escola do ensino público do concelho de Coimbra. Com o objetivo de melhor caraterizar o aluno, dialogámos com a PTT e com a mãe de J, passámos um questionário qualitativo à EE e consultámos o relatório de avaliação psicológica, o que nos permitiu elaborar caracterização apresentada na página seguinte

⁶ NF= Nota Final

K = nº de frases completadas corretamente

Tabela 2 - Caracterização do aluno-alvo

Nome	J
Data de Nascimento	25/11/2004
Contexto sociofamiliar	Filho único de um casal de funcionários públicos com escolaridade média/baixa (12º ano profissional e 9º ano). Habita com os pais, junto dos avós paternos, num ambiente rural próximo do centro da cidade.
Percurso escolar	Frequentou o Ensino Pré-escolar entre os 3 e os 5 anos de idade, sem qualquer referência a comportamentos desajustados ou de recusa da escola. Iniciou o 1º CEB com 5 anos e 10 meses. Foi integrado numa turma com 22 alunos, sendo 6 oriundos do seu grupo do Pré-escolar. Teve uma adaptação difícil, com episódios de recusa da escola. No final do 1º período, do 1º ano de escolaridade, foi referenciado como aluno com necessidade de apoio socioeducativo. Apoio de que usufrui desde o início do 2º período, do 1º ano de escolaridade.
Contexto escolar onde está inserido	Turma do 2º ano de escolaridade composta por 26 alunos.
Apoios	2 tempos semanais de Apoio Socioeducativo, inserido num grupo de 5 alunos.
Condição física e psíquica	O aluno tem boa condição física. É acompanhado periodicamente por um psicólogo clínico e pela médica de família. Já consultou um otorrino e um oftalmologista, ambos descartaram patologias nestes âmbitos.
Diagnóstico segundo a escala de Griffith	Atraso global de desenvolvimento, com um desvio significativo (<i>borderline</i>) nas subescalas Linguagem e Raciocínio Prático.
Comportamentos	O aluno é muito tímido e apresenta alguns episódios de enurese noturna e diurna.
Interesses do aluno	Desenhar e pintar com o pai; ajudar o pai e o avô na quinta, sobretudo com os animais e ver televisão (filmes de dinossauros, bonecos, telenovela).
Atividades fora de casa ou da escola	Desistiu de todas as atividades (judo, karaté, catequese).
Materiais de leitura com que contacta no quotidiano familiar	<i>Jornal de Coimbra</i> ; revistas semanais generalistas; livros infantis.
Relação com os materiais de leitura	Folheia os livros e as revistas apressadamente, sem tentar ler. Gosta de ver as imagens de livros ou revistas sobre dinossauros e planetas.
Hábitos de leitura e escrita na família	A mãe lê jornais, revistas e histórias infantis para o J., mas o pai não gosta de ler. Ambos os pais têm muita dificuldade na escrita.
Tempos livres da família	Mãe: ir às compras e conversar com as amigas. Pai: pintar quadros, criar obras em ferro, andar de moto e ir ao café.

Através dos dados da tabela 2 apreendemos que o J. está inserido num meio familiar culturalmente pouco estimulante. Ambos os pais experimentaram o insucesso escolar e ainda hoje, nomeadamente o pai, têm alguma dificuldade na comunicação escrita (leitura e escrita). Apesar de contactar com material escrito, nem sempre esta relação é profícua, pois, mesmo depois de iniciar o ensino formal da leitura, limita-se a folhear revistas, sem tentar ler. Assinalamos como benéfico o facto de a mãe lhe ler histórias à noite, no entanto, em diálogo, constatámos que este momento nem sempre é de relaxamento e prazer.

O aluno manifesta alguma insegurança e um baixo limiar de tolerância à frustração, o que se revela na incapacidade de dormir sozinho, na resistência à leitura e na desistência de todas as atividades não obrigatórias. Percebemos que os maiores interesses do aluno são a quinta do avô e acompanhar o pai nas artes, o que pensamos ser positivo e relevante para a nossa intervenção

3.6 Linha de Base

Seguindo um plano experimental com metodologia de Estudo de Caso, antes de qualquer tipo de intervenção é necessário identificar o problema. Após a identificação do problema e dos objetivos que queremos atingir, é necessário estabelecer a linha de base e a partir daqui podemos planificar a intervenção (Lopes & Rutherford, 1993).

A linha de base do nosso trabalho consistiu no conhecimento do meio sociofamiliar, através de diálogo e questionário à EE; do conhecimento das competências cognitivas fortes e menos fortes do aluno, através de diálogo com o psicólogo clínico, documentado em relatório; na avaliação das competências perceptivo-auditivas; e na avaliação das competências de leitura.

3.7 Intervenção

A partir da linha de base delineou-se o seguinte plano de intervenção:

Tabela 3 - Plano de intervenção

DATA	OBJ. GERAIS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS
outubro 2012	Treinar competências facilitadoras do processo de leitura	<p>Desenvolver a compreensão oral e a expressão oral</p> <p>Desenvolver a consciência fonológica</p> <p>Conhecer o princípio alfabético e treinar a correspondência grafo-fonética</p>	<p>Dialogar sobre interesses e preocupações;</p> <p>Colocar e responder, oralmente, a perguntas com respostas completas e sintaticamente corretas;</p> <p>Formular pedidos;</p> <p>Recontar situações vividas;</p> <p>Ouvir e recontar histórias;</p> <p>Audição da leitura de textos em rima e lengalengas;</p> <p>Identificar o número de sons que formam as palavras;</p> <p>Dividir palavras em “pedacinhos de som”;</p> <p>Brincar, oralmente com a posição da sílaba e descobrir novas palavras e pseudopalavras;</p> <p>Identificar as letras do abecedário através da associação a uma imagem;</p> <p>Nomear as letras, ouvir e repetir o seu valor fonológico;</p> <p>Identificar e repetir o valor fonológico de ditongos e dígrafos e reconhecê-los em palavras orais e escritas;</p> <p>Confirmar diferentes valores fonológicos para a mesma letra, através da audição de palavras do seu quotidiano e da sua visualização escrita;</p>

novembro a 2012 / fevereiro 2013	Desenvolver competências de leitura	<p>Descodificar e compreender o significado das palavras</p> <p>Treino da leitura de palavras, frases/ textos compostos por palavras maioritariamente regulares (CV)</p>	<p>Dialogar para escolha de uma palavra significativa no seu contexto sociofamiliar (atividade previamente programada): “Jogo da “Palavra Comandante”⁷;</p> <p>Visualizar a palavra escrita em associação a uma imagem impressa em cartão;</p> <p>Reconhecer a palavra em “sopa de letras”;</p> <p>Ouvir a leitura da “palavra comandante” e de outras a ela associadas através da representação em esquema;</p> <p>Ler a palavra e visualizar (ou ler) as outras palavras do esquema;</p> <p>Ler listas de palavras que se relacionam (por associação semântica ou por grafia) com a palavra comandante;</p> <p>Fazer a leitura repetida das palavras;</p> <p>Ler um texto criado a partir dessas palavras;</p> <p>Jogo “Ler e desenhar”: realizado em casa, com os cartões das palavras trabalhadas ao longo das sessões e que consiste na leitura da palavra e na sua ilustração⁸ (anexo 3).</p>
março/junho 2013		<p>Treino da leitura de frases/textos com palavras regulares e irregulares (CVC)</p> <p>Identificar os casos de leitura e reconhecer o seu valor fonológico</p>	<p>A metodologia de intervenção manteve-se, aumentando, progressivamente, o grau de complexidade da estrutura silábica e dos textos trabalhados.</p>

⁷ Atividade que explicaremos no ponto 3.9.

⁸ Devido ao interesse do aluno e do pai em desenho e pintura, organizamos um jogo, baseado no *Pictionary*, que consiste na leitura de uma palavra e desenhar até o parceiro identificar o que se pretende ilustrar.

3.8 Identificação das variáveis

Este estudo tem como variável independente a aplicação de estratégias específicas com recurso a materiais, cartões e textos (anexo 3), construídos a partir do “conhecimento prévio”⁹ do aluno e baseados nos seus interesses, de forma a facultar a ativação de “esquemas”¹⁰ facilitadores da sua compreensão. Na grafia são utilizados “facilitadores de texto extrínsecos”¹¹ (cores, sublinhados, imagens à margem do texto), que permitam uma melhor descodificação e compreensão quer das palavras, quer do texto (Vaz, 1989).

Cada cartão tem uma palavra escrita em letra minúscula, associada à imagem que lhe corresponde, é apresentado com cores e tem 13,4 cm de altura por 11,2 cm de largura. Em ambos os materiais é utilizado o Bookman Old Style, por ser, segundo as autoras a seguir referidas, um tipo de letra de leitura fácil. As palavras isoladas são totalmente escritas em letra minúscula por ser, também, mais rápida a sua leitura (Viana & Teixeira, 2010).

Os textos são apresentados em folhas de tamanho A4 e a sua estrutura silábica obedece a um aumento progressivo do grau de dificuldade, iniciando-se maioritariamente com palavras regulares (podendo conter palavras irregulares, se o interesse do aluno o justificar) formadas por sílabas de CV e introduzindo progressivamente palavras novas e/ou irregulares, formadas por consoante/vogal/consoante (CVC). Começamos por utilizar todas as vogais e

⁹ O “conhecimento prévio que os indivíduos levam para a leitura” é aquele que resulta da junção do “conhecimento específico do assunto de que fala o texto e o conhecimento geral do mundo sobre as relações sociais e as estruturas causais” (Vaz, 1998, 53).

¹⁰ “Um Esquema é uma estrutura abstrata que resulta de experiências repetidas com objetos e acontecimentos” (Vaz, 1998, 56).

¹¹ Os facilitadores do texto podem ser intrínsecos ou extrínsecos, sendo os primeiros puramente sensoriais ou complementares (espaçamentos, características gráficas, imagens à margem do texto), os segundos integram o texto e referem-se ao conteúdo, à semântica e à estrutura (Vaz, 1998).

ditongos simples associados a consoantes de valor fonológico único e fomos integrando as consoantes de duplo sentido, os dígrafos e os sons consonânticos simples e complexos¹².

Há também a colaboração da família em jogos que implicam a leitura, utilizando os cartões criados para iniciar as palavras (confrontar com plano de intervenção).

3.9 Desenvolvimento das atividades

Após o conhecimento do aluno e depois de delineado um plano de intervenção, iniciámos as atividades com o J., processo de que daremos conta no presente ponto. Começámos por verificar e treinar algumas competências facilitadoras da aprendizagem da leitura e posteriormente passámos ao desenvolvimento e treino das competências de leitura.

3.9.1 Atividades de treino da consciência fonológica e do princípio alfabético

Para treino da consciência fonológica e do princípio alfabético utilizámos materiais em suporte informático, nomeadamente, *slideshares* do manual *Vamos Rimar a Brincar, 4 a 7 anos* (Elias, 2005) e audição de algumas histórias em *História do Dia*¹³, de António Torrado. Utilizámos ainda textos em rima do livro *Novas Rimas Traquinas* (Letria, 2008), lengalengas de *O jogo no ensino-aprendizagem da língua* (Barbeiro, 1998) e cartões com as letras do abecedário

¹² O modelo de estrutura silábica e de apresentação gráfica dos textos foi adaptado dos *Livros de Leitura e Caligrafia do Método Fonomímico* (Teles, 2008). São também adaptados alguns textos destes manuais.

¹³ Audição das histórias em <http://www.historiadodia.pt/pt/index.aspx>

associadas a uma imagem e palavra.

A professora apresentava ao aluno um slide com seis imagens dispostas em duas colunas verticais. Depois, pausadamente, dizia o nome de uma palavra da coluna à direita e o aluno devia indicar e nomear uma imagem da coluna à esquerda, cujo nome rimasse com o da palavra nomeada. Por exemplo, para a imagem de sol a professora dizia: “SOL rima com...”, o aluno tinha de dizer “caracol”. As palavras eram visionadas, lidas (pela professora) globalmente e em seguida silabicamente, o aluno era convidado a assinalar o número de bolinhas de acordo com o número de “pedacinhos” de som que formavam a palavra.

O aluno ouvia a História do Dia, no máximo duas vezes e recontava-a, sozinho ou com ajuda da professora. Noutra atividade a professora lia textos (lengalengas, poemas com rima) e o aluno tinha de identificar palavras que terminavam no mesmo som ou/e palavras diferentes e engraçadas. Quando se tratava de lengalengas propunha-se, ao aluno, a sua repetição.

No sentido de treinar o princípio alfabético, a professora apresentava as letras do abecedário (sempre associadas a uma imagem e a uma palavra), nomeava o seu nome e emitia os seus diferentes valores fonológicos. O aluno tinha de repetir, quer o nome, quer os valores fonológicos de cada letra. A professora lia a palavra do cartão e o aluno identificava o valor fonológico que a letra assumia naquela palavra. Esta atividade era repetida ao longo das sessões, conforme as características do texto trabalhado.

3.9.2 Atividades de desenvolvimento e treino das competências de leitura

No trabalho com crianças com NEE, sobretudo quando as necessidades decorrem de comprometimentos cognitivos, é necessário que todos os conceitos

sejam ensinados direta e explicitamente, de forma sistemática e cumulativa, isto é, os conteúdos a aprender devem iniciar-se com os elementos mais básicos e fáceis e progredir gradualmente até aos mais complexos, devendo ser treinados até à sua interiorização. No caso da perturbação da leitura, no processo de aprendizagem da mesma, os conteúdos devem ser ensinados de forma explícita, por exemplo, o valor fonológico de uma letra deve ser sempre vocalizado pelo professor e repetido pelo aluno. Os conteúdos devem ser introduzidos seguindo a sequência lógica da aquisição da linguagem: começar com os elementos mais básicos e fáceis da linguagem e progredir até aos mais complexos. Deste modo, as competências aprendidas devem ser treinadas até à sua automatização (Shaywitz, 2008).

De acordo com João Vaz (1998), o “conhecimento prévio” que o leitor transporta para o processo é de primordial importância, pois este conhecimento vai permitir a ativação de “esquemas” facilitadores da compreensão do texto. Também o tipo de texto e o contexto (físico, psíquico, social) contribuem para a sua decodificação e compreensão. Existem ainda outros fatores objetivos que interferem na compreensão do texto, as “estruturas textuais”, os “facilitadores do texto” e a “intenção de comunicação”. Segundo este autor, “a investigação tem provado que a compreensão e a aprendizagem são influenciadas pelo modo como os textos se encontram organizados, sabendo-se que os mais bem organizados permitem também ao leitor uma melhor compreensão do seu sentido” (Vaz, 1998, 66). A “intenção da comunicação” deve ser agir sobre as emoções, sobre os comportamentos e sobre os “conhecimentos do leitor” (Vaz, 1998) para que o aluno se envolva no processo e atribua significado ao que lê.

Assim, iniciámos o processo de desenvolvimento das competências de leitura com o “Jogo da Palavra Comandante”, realizado com cartões criados para a nossa

intervenção, conforme explicitado no ponto anterior. Em diálogo com o aluno ou com a EE, ao longo das sessões, anotávamos os interesses e vivências do aluno naquela fase. A partir daí selecionávamos uma palavra (de acordo com o estágio de aprendizagem do aluno) e construíamos um cartão com a palavra escrita associada a uma imagem. Após diálogo introdutório (o que fez, com quem passou os dias, etc.), lançávamos o cartão com a palavra tapada, solicitando a nomeação da imagem. Em seguida, destapávamos a palavra escrita, liamos e ensinávamos ao aluno a forma como se lê, acentuando os sons de cada sílaba. O aluno lia as vezes que quisesse e a partir dali, procurava palavras com o mesmo som ou do campo lexical da palavra inicial.

Nas sessões iniciais a “Palavra Comandante” era apresentada globalmente, mas estava composta por sílabas móveis que o aluno tinha de manipular de forma a encontrar outras palavras, ou pseudopalavras. Esta atividade era realizada com sílabas móveis fixadas com velcro num suporte de cartolina onde o aluno podia manipular letras e sílabas.

A partir da “Palavra Comandante” a professora elaborava um esquema escrito com palavras com o mesmo som, do mesmo campo lexical ou significativas para o aluno, este visualizava-as, ouvia a sua leitura e de seguida li-as repetidamente, até à sua automatização. Estas palavras davam origem a textos formados por frases de estrutura simples e com elementos familiares ao aluno, para que este ativasse esquemas facilitadores da compreensão do que lia. Nos textos eram, também, colocados “facilitadores do texto” (cores, imagens sublinhados), no sentido de uma mais fácil e rápida descodificação de ditongos, sílabas, palavras.

Tal como explicamos no ponto 3.8, na apresentação das variáveis independentes, a estrutura das palavras, das frases e dos textos foi evoluindo na sua complexidade à medida que o aluno progredia na leitura. Por exemplo,

iniciámos com palavras formadas por CV e fomos introduzindo palavras com CVC, grafemas com duplo sentido, dígrafos, etc.. Fomos, também, integrando algumas preposições e contrações de preposições com determinantes (*de, para, do, ao*) que o aluno aprendia lendo de forma global. Tal como o esquema de palavras, o texto era lido pela professora e o aluno lia-o o número de vezes que quisesse com vista à sua automatização.

Estas estratégias aconteceram paralelamente ao processo de desenvolvimento da leitura na turma, pelo que os textos específicos foram coadjuvantes de textos curriculares e de outros textos presentes em livros e revistas infantis.

4. Análise e discussão dos resultados

Neste ponto apresentaremos a análise e a discussão dos resultados obtidos neste estudo. Como já referimos no capítulo anterior, mais precisamente no referente aos procedimentos, iniciámos esta intervenção com a recolha de dados passíveis de constituir uma linha de base. Assim começaremos por apresentar os resultados obtidos pelo aluno na avaliação das aquisições percetivo-auditivas, no teste exploratório de dislexia e na prova de avaliação da mestria na leitura. Apresentaremos, ainda, no final, os resultados obtidos numa prova de avaliação da compreensão leitora.

Para efeitos de clareza e análise de dados, optamos por elaborar tabelas e gráficos que tornem mais fácil a compreensão dos resultados.

Passaremos a apresentar a tabela do desempenho do aluno no teste de diagnóstico das aquisições percetivo-auditivas.

Tabela 4 – adaptada da prova de “Diagóstico das Aquisições Percetivo- auditivas” (Fonseca, 1979)

	Percentagem de êxitos obtidos				
	20%	40%	60%	80%	
Discriminação de pares de palavras				x	100%
Discriminação de frases absurdas				x	90%
Identificação fonética				x	90%
Síntese auditiva	x				10%
Completamento de palavras			x		70%
Completamento de frases			x		60%
Memória auditiva de números e de sílabas	x				0%
Memória de palavras e frases	x	x			30%
Associação auditiva		x			50%
Total de êxitos 6 = 66,6%					

Na tabela 4 podemos observar que a média da percentagem de êxitos obtidos é positiva. No item “Síntese auditiva” o aluno obteve 10% de êxito, o que corresponde a uma resposta certa, e no item “memória auditiva...” não conseguiu repetir qualquer sequência, ou seja teve 0% de êxito nesta tarefa. Nos itens que implicam a utilização da memória auditiva verificam-se resultados francamente baixos. A partir destes resultados, parece-nos, portanto, correto considerar que as suas fragilidades se situam ao nível da fusão fonética e da memória auditiva.

De seguida, passaremos a apresentar os resultados obtidos na aplicação do PEDE. Dado que as duas partes da prova se encontram em escalas diferentes (0 a 100) e (0 a 71), apresentamos o gráfico 1 para os “níveis de leitura” e o gráfico 2 para os “erros específicos”.

Analisemos então o gráfico relativo aos níveis de leitura:

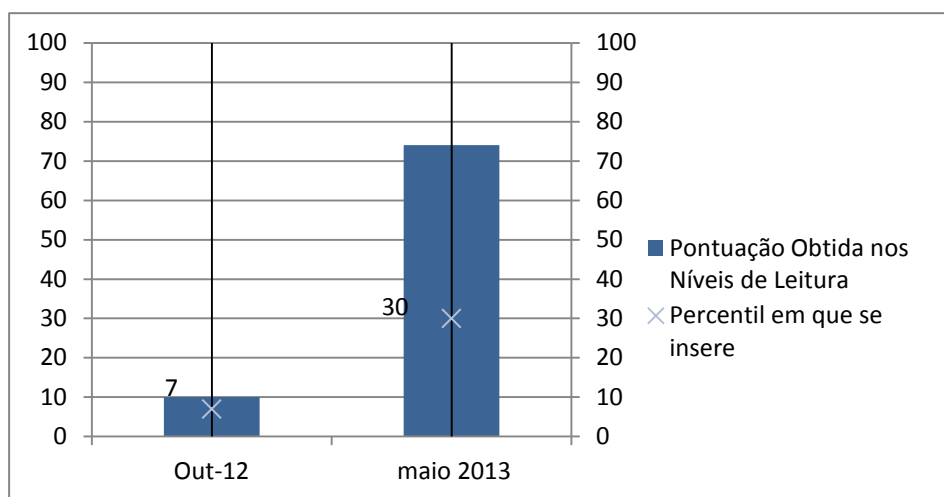


Gráfico 1-Níveis de Leitura

Relativamente aos “níveis de leitura”, gráfico 1, podemos verificar que na primeira avaliação o aluno obteve a pontuação de 10, valor que se insere no intervalo 9-11, que corresponde ao percentil 7, o que significa que apenas 7% dos indivíduos do seu grupo têm um rendimento igual ou inferior ao seu e 93% tem um rendimento superior.

Em maio 2013, obteve 74 pontos, valor que se insere no intervalo 73-78 correspondente ao percentil 30. Este percentil revela ainda um desempenho baixo, pois, quando comparado com outros alunos de 7 anos e 11 meses percebe-se que 70% desses alunos têm um rendimento superior e apenas 30% se encontram no seu nível de rendimento, ou inferior.

No entanto, cruzando os dados das duas avaliações podemos observar progressos bastante significativos na realização nos níveis de leitura. Considerando que estamos perante um aluno com NEE, parece-nos muito relevante esta evolução.

Vejamos agora o gráfico relativo aos erros de leitura:

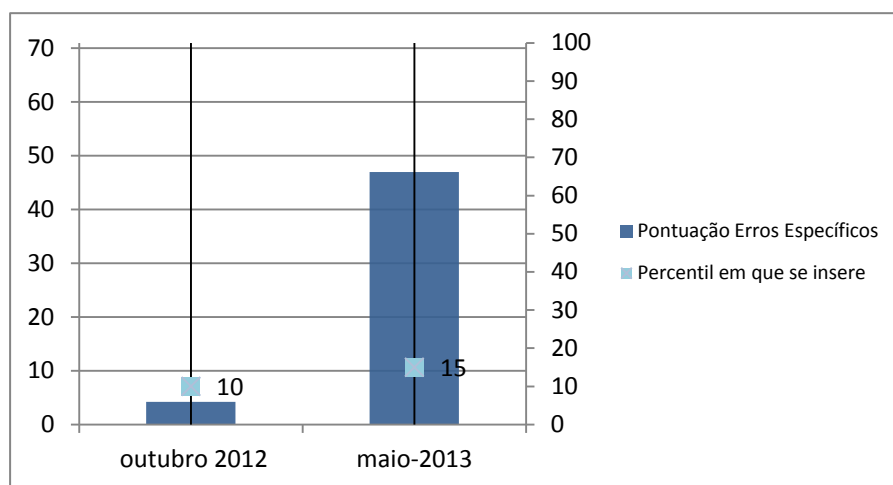


Gráfico 2 - Erros de leitura

O gráfico 2 revela-nos os resultados obtidos nos dois momentos de avaliação nos “erros específicos”. Em outubro 2012, o aluno obteve um total de 4,2 pontos, valor que se insere no intervalo de 0-5, correspondente ao *percentil* 10. Em maio de 2013, obteve uma pontuação de 47, que se insere no intervalo 46-48 e que corresponde ao *percentil* 15. Estes valores indicam que no 1º momento de avaliação 90% dos alunos com sua idade têm um rendimento superior e apenas 10% se situam no seu nível de desempenho. Por sua vez, no segundo momento, 85% dos mesmos alunos têm um rendimento superior e 15% estão ao seu nível. Apesar da evolução, podemos também observar um desempenho baixo para a idade.

Ao aplicarmos o PEDE tivemos por intenção investigar a presença de uma provável dislexia de desenvolvimento, o que se tornou inviável devido ao nível de leitura em que o aluno se encontrava. Com a aplicação no final da intervenção quisemos, principalmente, comparar os dois momentos e avaliar a evolução

realizada ao longo da mesma, sem ousarmos enveredar por diagnósticos que competem a outros profissionais, podemos observar que os resultados do PEDE manifestam a presença de uma “perturbação da leitura” que deve ser alvo de intervenção específica.

Constatamos pois, que os resultados quantitativos revelaram-se baixos para a idade cronológica do J., no entanto, consideramos que houve uma evolução qualitativa bastante satisfatória. Assim, atrevemo-nos a elaborar duas tabelas (5 e 6) de análise qualitativa de desempenho no PEDE, que nos permitam uma visão mais circunstanciada dos mesmos dados.

Tabela 5- resultados obtidos no PEDE – níveis de leitura

		outubro 2012	maio 2013
1º Nível de leitura	Identifica o nome das letras		
	Identifica o som das letras		
	Identifica ditongos simples		
	Identifica sílabas diretas com consoantes de som simples		
2º Nível de leitura	Lê sílabas diretas com consoante de duplo sentido <ci>, <ge>, <ga>, <ce>		
	Lê sílabas diretas com consoante muda <gui>, <que>, e com dígrafos <lha>, <nhe>		
	Lê sílabas diretas com consoante de duplo sentido conforme a posição na palavra <sa>/<as>, <re>/<er>		
	Lê sílabas indiretas de nível simples <am>, <ar>, <es>, <is>		
	Lê sílabas diretas com consoantes de nível complexo <ob>, <ex>, <af>		
	Lê sílabas complexas <til>, <mos>, <lin>		
	Lê sílabas diretas com ditongos de nível simples		
3º nível de leitura	Lê sílabas com ditongos de nível complexo <lian>, <viol>, <siec>	Não revelou requisitos mínimos para avaliar o 3º nível de leitura.	
	Lê sílabas com grupos consonânticos de nível simples <bra>, <gri>, <tri>		
	Lê sílabas com grupos consonânticos de nível complexo <pron>, <tris>, <glus>		
	Lê sílabas com grupos consonânticos e ditongos de nível simples <trau>, <brio>		
	Lê sílabas com grupos consonânticos e ditongos de nível complexo <trial>, <flaus>, <crian>		

Legenda: ■ Realiza, ■ Emergente (realizou apenas parte do item), ■ Não realiza

Tabela 6 - avaliação no PEDE - Erros específicos

Erros específicos ¹⁴	
outubro 2012	maio 2013
Não revelou requisitos mínimos para avaliar este item da prova	<p>Confusões grafo-fonéticas: [ʃ] leu [λ]; [b] leu [d]; [g] leu [k] (quiguifi leu [kikifi]);</p> <p>Inversão de letras dentro da palavra: dipo leu [pidu]; dubopi leu [budopi]; numo leu [munu].</p> <p>Inversão da ordem da sílaba: saco leu [aco]; las leu [sal]; lata leu [talɐ] e al leu [lɐ].</p>

Nas tabelas anteriores, verificamos uma evolução positiva entre os dois momentos de avaliação. No 3º nível de leitura (tabela 5) e nos “erros específicos” (tabela 6), houve uma evolução qualitativa que permitiu a realização destes itens da prova, no entanto, identificam-se ainda dificuldades, na associação grafo-fonética e na inversão de letras e sílabas.

Apresentamos em seguida o gráfico 3, que ilustra os resultados obtidos na

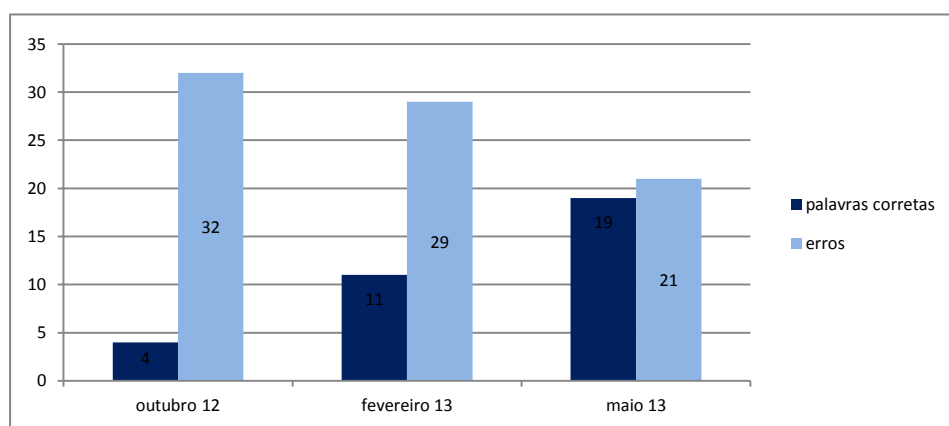


Gráfico 3 – Resultados da aplicação da PRP

¹⁴ Todas as pseudopalavras utilizadas na tabela 6, são elementos do PEDE.

PRP, estabelecendo uma análise comparativa entre os três momentos de avaliação: outubro 2012, fevereiro 2013 e maio 2013.

De acordo com as normas da PRP, o nível de “mestria na leitura” dos alunos no início do 2º ano corresponde ao *percentil 75*, o que equivale a um intervalo de 12 a 18 respostas corretas.

Na observação do gráfico, verificamos que na primeira avaliação o aluno descodificou 4 palavras (todas dissilábicas), ou seja, 10%, o que o insere no *percentil 10*, muito aquém do esperado para a sua idade; na segunda avaliação identificou 11 palavras, isto é, 35% do total das palavras, o que o coloca no *percentil 50*. Evoluiu, mas continua bastante abaixo do esperado para a idade. No final da intervenção identificou 19 palavras, o que corresponde a 47,5% de palavras lidas com sucesso e o coloca no limite mínimo do *percentil 90*, correspondente à leitura de 19 a 40 palavras lidas corretamente.

Perante a análise absoluta dos resultados, não nos é possível afirmar que o aluno-alvo tenha alcançado um desempenho bom na leitura, pois no final do 2º ano de escolaridade, o seu nível de “mestria na leitura”, corresponde, na prática, ao início do mesmo ano. Porém ao realizamos a análise comparativa entre os dados da linha de base e os dados do final da intervenção, verificamos que este evoluiu de 10% para 47,5%, nos sucessos obtidos.

Assim, considerando que se trata de um aluno com “*atraso global de desenvolvimento*” e pela observação comparativa dos resultados da linha de base (outubro/12) e os resultados do final da intervenção (maio/13), verificamos que o aluno-alvo fez progressos notórios na capacidade de descodificar palavras.

Consideramos importante que no final do ano letivo, o aluno fosse alvo de uma avaliação que aferisse, não só a mestria na descodificação de palavras, mas o nível de compreensão das mesmas. Assim, tal como mencionámos anteriormente,

em junho de 2013 a PTT fez a aplicação do TIL, da qual se apresentam os resultados:

Tabela 7- resultado obtido no TIL

NFCC	Cálculo: $(NFCC \times 100) / 36$	Nota final
11	$(11 \times 100) / 36$	30,5

NFCC= Número de frases completadas corretamente

Constatamos que na avaliação da compreensão da leitura, o aluno alcançou um resultado de 30,5, num intervalo de 29,5 a 35,6, o que, em crianças do sexo masculino com 8 anos, corresponde ao percentil 40, apresentado, portanto, um resultado abaixo da média do esperado para a sua idade.

É de salientar que o aluno parou de ler quando atingiu os 5 minutos (tal como o protocolo de aplicação da prova o exige), tendo respondido somente a 22 questões, o que equivale a ter realizado apenas 61,1% da prova.

Como já mencionámos, concluímos que a evolução do aluno-alvo no desenvolvimento de competências de leitura foi muito satisfatória. No início da nossa intervenção teria sido inviável a aplicação do TIL, devido ao nível de leitura em que o aluno se encontrava, após a intervenção o aluno, não só pôde realizar a prova, como atingiu um resultado próximo da média (percentil 50) dos outros indivíduos da sua idade, sem NEE.

Reflexão sobre os resultados obtidos

Analisando os resultados finais do desempenho do aluno, não poderemos considerar que as suas competências na área da leitura sejam as melhores comparando com os seus pares. No entanto, devemos salientar que o objetivo do nosso trabalho foi a implementação de estratégias individualizadas,

contextualizadas e significativas, facilitadoras do processo de aprendizagem da leitura junto de uma criança com NEE, que após a frequência do Ensino Pré-escolar e do 1º ano do 1º CEB apresentava graves comprometimentos na identificação das letras e na identificação do seu valor fonológico. No final da intervenção, verifica-se que apresenta um nível de “mestria da leitura” do 2º ano de escolaridade.

A evolução registada entre a Linha de Base e o *terminus* da nossa intervenção parece-nos capaz de suportar a tese de que os resultados da intervenção são favoráveis e operaram uma transformação muito positiva no desempenho académico do aluno.

Atrevemo-nos a extrapolar os resultados e apontar a intervenção como motivadora de alterações no comportamento emocional do próprio e da família, uma vez que foi notória a motivação e confiança para a aprendizagem da leitura. A evolução, por nós sentida, foi também confirmada pela escola. Este reconhecimento é visível no ponto (Fatores Ambientais), do Relatório Técnico-Pedagógico elaborado, em junho de 2013, pelo núcleo de educação especial do agrupamento de escolas ao qual o aluno pertence, onde se refere que “como facilitador substancial (...) sobressai uma professora que lhe dá apoio a nível particular” (Relatório Técnico-Pedagógico do aluno).

CONCLUSÃO

A leitura e a escrita são competências básicas de todas as aprendizagens escolares, contudo a sua aprendizagem não se inicia nem se desenvolve apenas na escola, muito antes de entrar para a escola a criança já tem contacto com escritos. O seu contexto sociocultural todos os dias, em todos os momentos, proporciona-lhe contacto com textos apresentados em diferentes suportes que, consciente ou inconscientemente, deseja um dia saber decodificar. Ora, ao entrar na escola, estes saberes e o contexto sociocultural onde o aluno se desenvolve não podem simplesmente ser esquecidos ou ignorados, devem antes ser valorizados e convocados a coadjuvar o processo formal de ensino e aprendizagem da leitura.

Dado que a leitura é um instrumento imprescindível à vida em sociedade, quando o processo de aprendizagem da leitura não decorre de forma harmoniosa, é necessário procurar estratégias eficazes e práticas de intervenção que facilitem a sua aprendizagem.

Como foi anteriormente referido, no caso dos alunos com NEE é fundamental conhecer as características biopsicossociais do aluno e os diferentes contextos onde se desenvolve. Este conhecimento, servir-nos-á de critério de diagnóstico na sua ilegibilidade para a educação especial, e, sobretudo, facultar-nos-á a informação necessária para melhor lidar com a problemática detetada.

De acordo com Luís Miranda Correia (2003), só o conhecimento aprofundado do aluno e dos ambientes onde este se desenvolve, nos permite identificar o problema e orientar os pais na melhor maneira de lidar com ele; prevenir e intervir o mais precocemente possível, e, ainda, clarificar o problema e planear um conjunto de estratégias que se dirijam, especificamente, tanto quanto possível, ao tratamento e/ou superação das causas específicas subjacentes às necessidades (Correia, 2003).

Mas o que é ler? De acordo com Isabel Solé (1997, *in* Esteves & Pinto, 2001), ler é o processo através do qual se compreende o texto escrito. Esta definição, significa que só lê quem consegue compreender o que lê (Esteves & Pinto, 2001). Podemos, contudo, constatar que há autores que atribuem à leitura a capacidade de descodificar as palavras, descurando a compreensão. Após a realização deste trabalho consideramos que ler é muito mais do que descodificar fonemas ou sílabas, ler é descodificar, é compreender e é identificar e interiorizar conceitos, isto é, fazer aprendizagens significativas e transferíveis a outros contextos.

Contrariamente à linguagem oral, percebemos que ler não é um processo natural. A leitura não emerge naturalmente da interação com outros sujeitos. Por mais estimulante que seja o meio onde a criança cresça, aprender a ler implica um conjunto de processos cognitivos distintos dos envolvidos na produção e compreensão da linguagem oral. As investigações realizadas ao longo das últimas décadas mostraram que ler é uma atividade cognitiva e não uma capacidade sensorial e auditiva, que se pensava ser necessária para aprender a ler e a escrever (Shaywitz, 2008). É a descodificação e compreensão de representações gráficas que assumem importâncias diferentes de acordo com o estágio de desenvolvimento da leitura em que o leitor se encontra. É consensual que a descodificação e compreensão pressupõem outras competências essenciais ao desenvolvimento de competências de leitura: a consciência e o processamento fonológico e o domínio do princípio alfabético (Cruz, 2005; Shaywitz, 2008). O reconhecimento dos símbolos do alfabeto e a capacidade em identificar e manipular os sons dos grafemas, das sílabas e das palavras, facilita a sua descodificação. Este processo, ao ser bem assimilado, desencadeia a fluência na leitura e permite a compreensão do texto, isto é, permite que o aluno centre a sua

atenção na compreensão do que lê ao invés de gastar as suas energias no processo de decodificação.

O trabalho no âmbito do ensino e aprendizagem da leitura deve ter presentes três preocupações: a identificação precoce, a prevenção e a reeducação. É absolutamente necessário ter em consideração que as crianças que apresentam perturbação da leitura, podem aprender a ler desde que sejam identificadas atempadamente e lhe sejam providenciadas estratégias eficazes e dadas instruções sistemáticas, explícitas e intensivas (Cruz, 2005; Shaywitz, 2008).

Do estudo dos métodos explicativos da leitura, podemos retirar que cada um deles pode dar um contributo para a aprendizagem da leitura, mas nenhum de forma autónoma poderá responder às necessidades de cada um dos nossos alunos (Vaz, 1998). Ao aprender a ler a criança poderá ler palavras globalmente através do reconhecimento daquele conjunto de símbolos gráficos, no entanto não lhe atribui um significado transferível a outros contextos. Ler não é, pois, a mera decodificação e associação de fonemas e grafemas, tal como preconizam os defensores do método fonético. Pelo exposto ao longo deste trabalho, não é possível limitar a leitura a um processo rígido e unidirecional, pois de acordo com Tolchinsky (1990, *in* Esteves & Pinto, 2001), ler é até mais do que decodificar e compreender, o resultado da alfabetização vai muito além destas capacidades. O estudo do cérebro de analfabetos e de alfabetizados mostra-nos que há inclusive diferenças entre eles. Os resultados da investigação realizada por Alexandre Castro-Caldas e Alexandra Reis (1999) deram conta de que os indivíduos analfabetos possuem estruturas cerebrais distintas dos indivíduos alfabetizados e que, também, as estratégias utilizadas para aprender e a forma como uns e outros processam as aprendizagens é distinta. Nos alfabetizados verifica-se que há uma maior transferência de informação entre os dois hemisférios cerebrais. Os autores

afirmam mesmo que “a própria anatomia do cérebro pode ser modificada em consequência da aprendizagem, o que ficou demonstrado na comparação do corpo caloso de letrados e analfabetos” (Castro-Caldas & Reis, 1999, 70). Ler permite, sobretudo, resolver questões da vida quotidiana, aceder à informação e é, também, uma forma conhecer formas superiores de pensamento.

Tal como afirmámos no ponto 3.9 do capítulo III, ao trabalharmos com crianças com NEE de origem cognitiva, devemos ensinar todos os conceitos direta e explicitamente, de forma sistemática e cumulativa. É, também, fundamental que a aprendizagem se faça de forma multissensorial. A criança deve visualizar, ouvir e tatear (sempre que possível) os conteúdos para melhor os memorizar. No processo de ensino e aprendizagem da leitura, podemos apoiar-nos num dos métodos apresentados como “fio condutor” da nossa prática docente, no entanto, é fundamental que tenhamos em consideração todas as componentes do processo: o leitor, o texto, o contexto, os interesses do aluno e as expectativas pessoais e familiares.

Assim, pensamos que, sobretudo com crianças com perturbação da leitura, é necessário que se conjuguem todos estes fatores para se alcançar o sucesso no desenvolvimento de competências de leitura. Cabe a cada professor promover um conjunto de experiências significativas, funcionais e de cooperação, que facilitem a aprendizagem da leitura a cada um dos seus alunos.

Consideramos que a família como conhecedora absoluta da criança, das suas preferências e dos ambientes onde ela se desenvolve, deve ser a maior aliada da escola na prossecução do sucesso do aluno. Em casa devem ser fomentados momentos de conversação e momentos de leitura funcional (rótulos, etiquetas, placas). Além da leitura funcional, a criança também deve ser levada a descobrir a

beleza da leitura, através da leitura de histórias, de livros do seu interesse, de revistas (Mata, 1999).

À escola cabe o papel de organizar o processo formal da aprendizagem da leitura, promovendo atividades e materiais que, visando a prossecução das Metas Curriculares definidas para o ano de escolaridade, considerem a realidade vivida pelos alunos e, sempre que possível, contemplem os seus interesses.

Tal como José Morais (1997) afirmou, o processo de leitura tem diferentes atores, sendo que o papel principal tem de caber ao aluno, é nele, nos seus interesses e nas suas necessidades, que o processo de aprendizagem da leitura se deve centrar. Se assim não for, corremos o risco de lhe ensinar um conjunto de regras que lhe vão permitir uma leitura mecanizada, tornando-se num “indivíduo iletrado”¹⁵ que nunca desenvolverá hábitos de leitura e, consequentemente, de escrita (Morais, 1997).

Pensamos que a questão que suscitou o desenvolvimento do nosso trabalho, ou seja, indagar o contributo da implementação de estratégias individualizadas, significativas e contextualizadas no ambiente família para aprendizagem da leitura, obtém uma resposta positiva e consequente.

Tendo desenvolvido o nosso Estudo de Caso junto a um aluno, que no início da intervenção, apenas identificava uma pequena parte das letras do abecedário, concluímos que esta intervenção alcançou repercussões no desenvolvimento de competências de leitura no aluno-alvo. Quando comparados os dados da avaliação realizada na linha de base com os dados no final da intervenção, tal como ilustram os gráficos e tabelas constantes do Capítulo III, é notória a evolução alcançada no

¹⁵ José Morais apresenta a definição de indivíduo iletrado proposta pela UNESCO em 1978: “definiu o iletrado como aquele que não tem as habilidades necessárias para engajar-se nas atividades de leitura, escrita e cálculo, adequadas ao funcionamento e ao desenvolvimento da sua comunidade (Morais, 1997, 40)

nível da mestria na leitura de palavras. Esta conclusão vem corroborar as propostas apresentadas pelos autores presentes na nossa consulta bibliográfica e que apontam para a necessidade de, no processo de aprendizagem da leitura, os professores adotarem procedimentos e estratégias que contemplem os interesses do aluno.

Há ainda a referir que, no que diz respeito aos resultados obtidos, há fatores que podem ter contribuído para um resultado menos profícuo da nossa intervenção, que têm a ver, por um lado, com a ação dos outros professores que trabalhavam com o J. e, por outro lado, com a morosidade, por parte da escola, em considerar o J. como aluno de NEE. Devido ao número de alunos da turma, a PTT foi acompanhando a evolução do aluno, mas não teve a oportunidade de adequar a sua prática educativa, no âmbito da Língua Portuguesa, ao trabalho que se desenvolvia nas sessões de apoio. Por outro lado, também os órgãos competentes levaram algum tempo a considerar que este aluno tinha NEE, pelo que deveriam, mais precocemente, ter sido pensadas e adotadas práticas e estratégias de ensino individualizado, que respeitassem as suas características biopsicossociais.

A análise dos resultados demonstrou que a implementação de estratégias individualizadas e a valorização do ambiente família, acarretaram ganhos significativos para o aluno-alvo. Há, no entanto, necessidade destas estratégias serem desenvolvidas com rigor e verdadeira colaboração escola-família para que se atinja o sucesso.

Acreditamos que os alunos que revelam dificuldades de aprendizagem da leitura necessitam de uma atenção imediata, permitindo a identificação célere das causas destas dificuldades, de forma a esclarecer posturas, bem intencionadas, que levam ao arrastamento do problema, ao adiamento de uma intervenção eficaz e,

consequentemente, ao insucesso na aprendizagem da leitura e a todas as consequências que isso acarreta para o aluno.

A aprovação do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, veio introduzir um modelo de classificação de funcionalidade internacional que exclui da educação especial muitos dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Cabe, portanto, a todos os professores a tomada de decisões adequadas à realidade destes alunos. Depende sobretudo da vigilância do professor o reconhecimento das características e as necessidades que estes apresentam, para a partir daí se ajustarem as respostas ao seu perfil de funcionalidade.

Para terminar o nosso trabalho, gostaríamos de referir que, apesar dos muitos trabalhos realizados no âmbito da aprendizagem da leitura, consideramos relevante a realização de outros trabalhos, com uma metodologia de investigação distinta da por nós seguida, que comprovem a relação entre a adequação dos materiais de leitura ao ambiente família e o sucesso na aprendizagem da leitura em crianças com NEE, assim como a identificação de novas estratégias de intervenção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, M. J. (1994). *Beginning to Read: thinking and learning about print*. Massachussets: MIT Press.
- Alliendre, F. & Condemarín, M. (2005). *A Leitura, Teoria, Avaliação e Desenvolvimento*, Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed.
- Almeida, L. S. & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Assaki, R. K. (outubro de 2005). Inclusão: o paradigma do séc. 21. *Inclusão - Revista de Educação Especial*, vol 1, nº 1, 19 -23.
- American Psychological Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-IV-TR*. Washington, D.C.: Autor.
- Bairrão, J. (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Bank-Mikkelsen, N. E. (1980). The Normalization Principle. In R. J. Flynn e L. E. Nitsch *Normalization, Social Integration and Community Services*. Baltimore: University Park Press.
- Barbeiro, L. (1998). *O jogo no ensino-aprendizagem da língua*. Legenda: Leiria
- Bassey, M. (1981). Pedagogy Research: On The Relative Merits of Search for Generalization and Study of Single Events. *Oxford Review of Education*, vol 7, nº 1, 73-93.
- Bautista, R. C. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Editora Dinalivro.
- Bianchetti, L. (1998). Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In L. F. Bianchetti, *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania* (21-51). São Paulo: Papirus.
- Bigas, M., & Correig, M. E. (2001). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português, Ensino Básico, 1º, 2º e 3º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cabral Filho, G., Gusmão, S. & Silveira, R. L. (2000). Broca e o nascimento da moderna neurocirurgia. *Arq. Neuro-Psiquiatr. [online]*, vol 58, nº 4, 1114-

1152. Obtido de <http://dx.doi.org/10.1590/S0004-282X2000000600028>, em 19 de fevereiro (2013)
- Castro-Caldas, A. (1999). *A Herança de Franz Joseph Gall - O Cérebro ao Serviço do Comportamento Humano*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Castro-Caldas, A. & Reis, A. (1999). Adaptação bio-funcional do cérebro ao conhecimento da leitura e da escrita. *Jornal das Ciências Médicas*, 163, 69-86.
- Citoler, S. D. (1996). *Las Dificultades de Aprendizaje: Un Enfoque Cognitivo-Lectura, Escrituras Matemáticas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Citoler, S. D. & Sainz, R. O. (1997). A Leitura e a escrita: processos e dificuldades na sua aquisição. In R. Bautista, *Necessidades Educativas Especiais*, (111-136). Lisboa: DinaLivro.
- Condemarin, M. & Blomquist, M. (1989). *Dislexia - Manual de leitura corretiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Correia, L. M. (1991). *Dificuldades de Aprendizagem: Contributos para a Clarificação e Utilização de Conceitos*. Porto: APPORT.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2001). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada? In D. Rodrigues, *Perspectivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade* (123-142). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). *Inclusão e necessidade educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Crespo, A., Correia, C., Cavaca, F., Croca, F., Breia, G. & Micaelo, M. (2008). *Educação Especial - Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel.
- DeFrancis, J. (1989). *Visible Speech*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Elias, C. P. (2005). *Vamos Brincar a Rimar: 4 a 7 anos*. Coimbra: Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra.
- Esteves, M. & Pinto, M. (2001). Estratégias de ensino e aprendizagem. In M. T. Estrela, & A. Estrela, *IRA, Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores. Estudos de Caso* (173-194). Porto: Porto Editora.

- Fonseca, V. (1979). *DAPA - Diagnóstico das Aquisições Perceptivo-auditivas*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Fonseca, V. (1989). *Educação Especial: Programa de Estimulação Precoce*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Foucault, M. (1997). *A História da Loucura na Idade Clássica*. São Paulo: Perspectiva.
- Giasson, J. (1993). *A Compreensão da Leitura*. Porto: Edições ASA.
- Hallahan, D. P. & Kauffman, J. M. (2008). *Exceptional Learners: Introduction to education*, New York: Allyn Bacon.
- Kadzin, A. E. (1992). *Research Design in Clinical Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kauffman, J. & Hallahan, D. (1995). *The illusion of full inclusion: A comprehensive critique of a current special education bandwagon*. Austin: Proe-ed.
- Letria, J. J. (2008). *Novas Rimas Traquinas*. Terramar: Lisboa.
- Lisues, M. C. & Gutiérrez, A. B. (1999). *La Enseñanza de la Lectura: Enfoque Psicolinguístico Y Sociocultural*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Lopes, J. & Rutherford, R. (1993). *Problemas de Comportamento na Sala de Aula. Identificação, Avaliação e Modificação*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, M. C. (1997). *A Educação Especial em Portugal*. Braga: APPACDM.
- Lyon, R. G. (2003). Defining Dyslexia, Comorbidity, Teachers Knowledge of Language and Reading. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.
- Maimoni, E. H. & Bortone, M. E. (2001). Colaboração Família-Escola em um procedimento de leitura para alunos de séries iniciais. *Psicologia Escolar e Educacional*, Vol 5, nº 1, 37-48.
- Martins, M. A. (2000). *Pré- História da Aprendizagem da Leitura*, Lisboa: ISPA.
- Martins, M. A. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Língua Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mata, L. (1995). *Práticas familiares sobre leitura e escrita*. Porto: Vérne Congr  International d'Education Familiale.
- Mata, L. (janeiro de 1999). Literacia - O papel da família na sua apreensão. *Análise Psicológica*, 65 -77.

- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar, ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Miranda, A. A. B. (2003). *História, deficiência e educação especial*. Obtido de www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf, em 17 mar. 2013.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler, psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Cosmos.
- Morrow, L. (1997). *Literacy development in the early years - Helping children read and write*, Boston: Allyn & Bacon.
- Nisa, S. (1996). Necessidades Especiais de Educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, Vol 9, nº 1 e 2, 139-149.
- Perfetti, C. A. (1992). A Capacidade para a Leitura. In R. Sternberg, *As Capacidades Intelectuais Humanas* (72-96). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pessotti, I. (1984). *Deficiência Mental: da superstição à ciência*. São Paulo: Universidade de SP.
- Pessotti, I. (1999). *Os nomes da loucura*. São Paulo: Editora 34.
- Pinto, A. C. (1990). *Metodologia de Investigação Científica*. Porto: Edições "Jornal de Psicologia".
- PISA. (2003). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2003*. Lisboa: Ministério da Educação Gabinete de Avaliação Educacional.
- PISA. (2006). *PISA 2006, Competências Científicas dos Alunos Portugueses*. Lisboa: Ministério da Educação Gabinete de Avaliação Educacional.
- PISA. (2009). *PISA 2009, Competências dos Alunos Portugueses*. Lisboa: Ministério da Educação Gabinete de Avaliação Educacional.
- Rebelo, J. A. (1993). *Difícultades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a Inclusão - Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo - perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Sanchez, P. A. (outubro de 2005). Educação Inclusiva: Um meio de construir escola para todos. *Inclusão - Revista de Educação Especial*, vol 1, nº1, 7-18.

- Shaywitz, S. M. (2008). *Vencer a dislexia: Como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da Vida*. Porto: Porto Editora.
- Silva, M. O. (17 de junho de 2009). *Revista Lusófona de Educação*, nº 13, 135-153.
- Sim-Sim, I. (1995). Desenvolver a linguagem, Aprender a Língua: In A.D. Carvalho (Org.), *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (1998). Do uso da linguagem à consciência linguística. In I. Sim-Sim, *Desenvolvimento da Linguagem*, (225-236). Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Lisboa: Edições Asa.
- Sim-Sim, I. & Viana, F. L. (2007). *Para a Avaliação do Desempenho da Leitura*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Smith, F. (1971). *Understanding Reading*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Snowling, M. J. (2001). *Dislexia*. São Paulo: Santos Livraria.
- Solé, I. (1998). *Estratégias de Leitura*, Porto Alegre: Artmed.
- Stake, R. E. (2007). *A arte de investigação com estudos de caso*. Lisboa: Gulbenkian.
- Sucena, A. & Castro, S. L. (2009). *Aprender a ler e avaliar a leitura*. Coimbra: Almedina.
- Teles, P. (2008). *Leitura e Caligrafia 1*. Lisboa: Editora Distema.
- Teles, P. (2008). *Leitura e Caligrafia 2*. Lisboa: Editora Distema.
- Teodoro, A. (2001). *A Construção Política da Educação. Estado, Mudança Social e Políticas Educativas no Portugal Contemporâneo*. Porto: Afrontamento.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca, Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade*. Salamanca: Autor.
- Vaz, J. P. (1998). *Compreensão na Leitura: Processos e Estratégias para Ativação de Competências*, (Tese de Doutoramento não publicada). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Vellutino, F. R., Steger, J. L., DeSetto, L. & Phillips, F. (1975). Differential

- Transfer in Poor and Normal Readers. *Journal of Genetic Psychology*, 3 - 18.
- Viana, F. L. (2002). *Melhor Falar para melhor ler. Um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos)*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Viana, F. L. (2003). *Da Linguagem Oral à Leitura - Construção e Validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Viana, F. L. (2006). *As Rimas e a consciência fonológica*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Viana, F. L. & Ribeiro, I. (2010). *A PRP - Prova de reconhecimento de palavras*. Lisboa: Cegoc.
- Viana, F. L., & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler da aprendizagem formal à aprendizagem informal*. Porto: Edições ASA.
- Viana, F. L., Pereira, A., Ramos, A., Tilve, M. D., Castanheira, G. & Castanho, M. D. (2006). *Estratégias Eficazes para o Ensino da Língua Portuguesa*. Braga: Casa do Professor.
- Warnock, M. (1978). *Special Education Needs: Report of the Committee of Enquire into Education of Handicapped Children and Young People*. Obtido de <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock03.html>, em 3 de março (2013)
- Wearmouth, J. & Berryman, M. (2011). *Parent, Family and Community Support for Addressing Difficulties in Literacy*, in Wyatt-Smith C., Elkins J., Gunn S., Ed, *Multiplice Perspectives on Difficulties in Learning Literacy and Numeracy*. New York: Springer.
- William, D. E. (fevereiro de 1989). The Regular Education Initiative Debate: Its promises and problems. *Exceptional Children*, 55, 440-446.
- Yin, R. K. (2003). *Estudo de Caso. Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Artmed, tradução do original de 1994, Case study research design and methods. Oaks: Sage.

OUTROS DOCUMENTOS CONSULTADOS

Constituição da República, de 1976, obtido de <http://www.parlamento.pt/Parlamento/Documents/CRP1976.pdf>, a 5 de março , (2013)

Declaração dos Diretos da Pessoas com Deficiência, obtido de http://direitoshumanos.gddc.pt/3_7/IIIPAG3_7_3.htm, a 17 abril, (2013)

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro.

Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de janeiro.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

PUBLIC LAW 94-142—NOV. 29, 1975, obtido de <http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/STATUTE-89/pdf/STATUTE-89-Pg773.pdf>, a 3 de março (2013)

Relatório da Avaliação de Desenvolvimento (janeiro, 2012), Consulta de Psicologia Clínica do Centro de Saúde Norton de Matos, Coimbra.

Relatório síntese da observação e avaliação psicológica, (outubro, 2012), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.

Relatório Técnico-Pedagógico (junho, 2013), Núcleo de Educação Especial do Agrupamento de Escolas de Coimbra Sul, Coimbra.

ANEXOS

ANEXO 1

Autorização para a intervenção

Ex^{ma} Sr^a
Encarregada de Educação

Coimbra, 14 de outubro de 2012

Assunto: **autorização para uma intervenção educativa na área da leitura, junto do seu educando.**

Ex^{ma} Senhora,

No âmbito do Mestrado em Educação Especial, ministrado na ESE de Coimbra, estando a desenvolver um projeto de investigação relacionado com a implementação de estratégias individualizadas, contextualizadas e significativas no desenvolvimento de competências de leitura em crianças com Necessidades Educativas Especiais, com perturbação da leitura, venho por este meio solicitar a V. Ex^a autorização para efetuar uma intervenção educativa junto do seu filho/educando. Esta intervenção será de duas sessões semanais e decorrerá durante oito meses.

Será sempre respeitada a confidencialidade da identidade e dos dados do seu educando. Os dados recolhidos e a sua análise serão trabalhados de forma sigilosa e apenas discutidos com a minha orientadora, Professora Doutora Lola Geraldês Xavier.

Muito obrigada pela cooperação.

A mestranda

(Ana Maria da Silva Costa)

Autorizo o meu educando a participar no estudo acima mencionado

☐

Não autorizo o meu educando a participar no estudo acima mencionado

☐

A Encarregada de Educação

ANEXO 2

Questionário Sociofamiliar

Aluno	Nome completo: _____		
	Data de Nascimento: ____/____/____		
	Naturalidade: _____		
Encarregado de Educação	Grau de Parentesco com o aluno _____	Nome: _____	
		Idade: _____	
	Morada: _____		Contacto: _____
□ Agregado familiar	Pessoas que coabitam com o aluno		
	Grau de parentesco	Idade	Habilitações literárias
			profissão
	Outras informações (mencionar tipo de relação que o aluno mantém com cada um dos elementos do agregado familiar, nomeadamente quais as pessoas mais significativas para o aluno e porquê): _____ _____ _____		
	Outras pessoas , fora do agregado familiar, significativas para o aluno e porquê: _____ _____		
Situação socioeconómica da família	Tipo de habitação: Apartamento <input type="checkbox"/> Casa <input type="checkbox"/> Outro <input type="checkbox"/>		O aluno possui quarto próprio? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> O aluno possui um espaço próprio para estudar? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Qual? _____
	Beneficia, ou já beneficiou, de algum tipo de apoio social? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> O aluno beneficia de ação social escolar? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>		
	Atualmente ambos os pais estão a trabalhar? Sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/>		
	Se não, há quanto tempo se encontra em situação de desemprego? _____		

Percorso escolar do aluno	Beneficiou de apoio da Intervenção Precoce (0-3 anos)? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	
	Frequentou Jardim de Infância ? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Entre que idades? _____	
	No Jardim de Infância beneficiou de apoio da Educação Especial? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	
	Se sim, beneficiou de que medidas? _____	
	1º CEB Com que idade iniciou o 1º CEB? _____ Foi integrado numa turma com outros colegas o grupo do Pré-escolar? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Revelou dificuldade em se adaptar ao novo ciclo de ensino? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> A turma onde foi integrado tinha quantos elementos? _____ Beneficiou de qualquer tipo de apoio pedagógico durante o primeiro ano? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Se sim: Que tipo de apoio? _____ Em que local era proporcionado? _____ Em grupo ou individual? _____ Quanto tempo semanal? _____	
Outras informações (informação de ordem educativa que considere relevantes)		
Condição física e psíquica	O aluno possui alguma deficiência física/sensorial? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Se sim, refira as características, cuidados e adaptações necessárias: _____ _____	
	O aluno apresenta alguma doença crónica? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Se sim, refira qual _____	
	Serviços de Saúde que acompanham o aluno: _____ _____	
	O aluno tem algum tipo de acompanhamento psicológico? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Se sim, de que tipo e onde? _____ Com que frequência? _____	
	Outras informações (relativas à saúde e condição física/psíquica do aluno)	

Comportamento	O seu filho apresenta problemas de comportamento dignos de nota? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>		
	E sim, de que tipo? _____		
	Estratégias/intervenções recomendadas: _____		
	Estratégias/intervenções não recomendadas: _____		
Interesses do aluno/Família	Refira as atividades que o seu filho gosta de realizar nos tempos livres e com quem gosta de as fazer:		
	Atividade	Sozinho ou com quem?	Or
	Se referiu ler ou ouvir ler livros/revistas:		
	Gosta de folhear livros/revista, mas não tenta ler? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>		
	Gosta de folhear livros/revista e tenta ler? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>		
	Qual o tema preferido nos livros/revista? _____		
	Habitualmente há um adulto que lê para o aluno? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>		
	Se sim:		
	Quem? _____ Que tipo de leitura? _____ Em que momento? _____		
	Se referiu ver televisão:		
Quais os programas preferidos? _____			
Há algum tema que o motive especialmente? _____			
Vê televisão sozinho ou acompanhado? _____ Se acompanhado, com quem? _____			
Outros interesses: (atividades que não realiza, mas gostaria de realizar)			
Em casa, habitualmente, há material de leitura acessível ao aluno? (revistas, livros, jornais)			
Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>			
Se sim, assinala o tipo: Livros infantis <input type="checkbox"/> Jornais diários <input type="checkbox"/> Revistas generalistas <input type="checkbox"/>			
Livros (romances, históricos) <input type="checkbox"/> Livros técnicos <input type="checkbox"/> BD <input type="checkbox"/> Folhetos <input type="checkbox"/>			
Quem costuma utilizar estes materiais? _____			

Outras atividades	Participa em atividades da comunidade? Se sim, refira-as:

	Frequenta alguma atividade de lazer fora de casa ou da escola? Natação <input type="checkbox"/> Música <input type="checkbox"/> Dança <input type="checkbox"/> outra _____

Obrigada pela colaboração!

Data: ____/____/____

O Encarregado de Educação: _____

ANEXO 3

Alguns exemplos dos materiais utilizados (textos¹⁶ e cartões)

Nome: _____ Data: ____/____/____

foto
fala
feto
fuja
feno
fita
fui

pai
avô
mãe
avô

família

telefone
Fátima
fivela
lufada
feito
fatiada
feminina

Eu amo a família.
É a mãe o pai, o avô e a avó.
O Paulo é da família, ele é meu tio.
A Fátima viu fumo na mata e telefonou ao pai.
O Filipe é meu amigo.
A Filomena é feminina.

😊 😞


Nome: _____ Data: ____/____/____

tio
mapa
meu
meta
meia
mata

pai
tio
Paulo
motor

mota

metade
tomada
mão
muito
tomate
tomatada



O pai vai à mata e leva a mota,
Ele leva o mapa na mão.
O meu tio Paulo vai à meta.
Ó avô leva o tomate e a avó leva a meia.

😊 😞

¹⁶ O texto “A telenovela” foi adaptado de *Leitura e Caligrafia 1* (Teles, 2008)

Nome: _____ Data: ____/____/____

pé

pai

tapa

pote

avó

avô

pote

Diagrama de palavras relacionadas a "pato":

- quinta
- lago
- ave
- nadar

palavra central: **pato**

tapete

pateta

papei

pão

patito

tapei

paleta

O pato do avô pica o pé do pai.
 A avó leva o tapete e o pote
 E o pai leva o patito e a paleta.
 A **mãe** tapa o pote do pão,
 Eu **papei** o pão do pote.

A telenovela

Na novela o Nuno e a noiva Anita vão no navio.
 A Anita ia toda bonita e o Nuno todo janota.
 À noite a lua ilumina o navio.
 A Anita bebia a limonada. O Nuno da janela via o bote na lota.

1

Texto retirado de: Livro de leitura: Vol. I, Método Fononímico, (Teles, 2008).

Assinala com x o que te parecer mais correto.¹

a) A noiva do Nuno é a ... Sara ☐ Anabela ☐
 Anita ☐

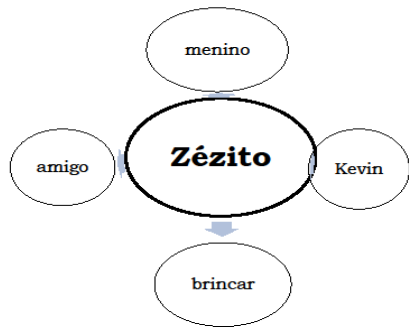
b) O navio é iluminado pela Luz do sol ☐ Luz elétrica ☐
☐ Luz da lua ☐

c) Quem bebia a limonada ... Nuno ☐ Anita ☐
 lota ☐

d) O Nuno ia à ... lota ☐ novela ☐ janela ☐

1. Desenha uma cena do texto e escreve o seu título

Nome: _____ Data: ____/____/____



Zé	dezena	azeitona
Zita	buzina	amizade
Zona	dezanove	búzio
dúzia	dezoito	zoo
vazia	baliza	zínia
fazia	utiliza	azulejo

😊 😞

O Zézito

O Zézito leva uma piza à mãe.
 Ele viu a Zélia à janela. Ela é amiga da mãe.
 - Olá Zélia!
 - Olá Zézito!
 Uma buzina apitou e o Zé pulou.
 Toma juízo, Zé! Falou o Zézito.
 O jogo é teu Zézito?
 Toma, leva a baliza.

Assinala com X a resposta correta:

O Zézito leva a piza...

☐ à Zélia ☐ à mãe ☐ à buzina

A amiga da mãe é...

☐ a Zélia ☐ o Zé ☐ a baliza

A baliza é do...

☐ carro ☐ jogo ☐ juízo

😊 😞

Nome: _____ Data: ____/____/____

Um diagrama com o termo 'dinoossauro' no centro, rodeado por quatro círculos: 'animal', 'Dudu', 'T- Rex' e 'Comboio dos Dinossauros'.

Um desenho simples de um dinossauro T-Rex.

disse	passado	pessoa
disse	viesses	assobio
passa	pudesse	subisse
massa	pessego	amassa
fossa	pássaro	
fosse		

Dois ícones de rostos: um feliz e um triste.

Nome: _____ Data: ____/____/____

O dinoossauro

No Sábado passado eu vi o dinoossauro.
 Ele ia a passear na quinta do avô.
 O meu amigo disse:
 É o dinoossauro Dino.
 Não é o dinoossauro, é só o vitelo.
 Vá lá come o pessego e deixa o osso.
 O cão não come o pessego, posso?
 Eu vou ao passeio e levo o meu amigo russo.

Descobre a palavra comandante, tens de a encontrar 5 vezes:

Dfghsjvnmclgkykdinossaurok
 jhudinossauiromnghjkdmdhjs
 oahdgfklainxgvxfsnckmfhijut
 hgtfradesbfnhtyrkgngvcmandgf
 sjgrtdbgldinoossauiromngfhtdik
 adislojsdinossauiromnjhgdase
 Asdfghjghbnfmkljavsbjgfbcke
 unvhgfadhfghvvhvbjghvvhv
 vchvxvhvvhvvhvvhvvhvvhvvhv
 uanxgcdinossauiromnfhgaktig

Dois ícones de rostos: um feliz e um triste.



ANEXO 4

Diagnóstico das Aquisições Perceptivo-Auditivas (D.A.P.A.)¹⁷ (Vitor da Fonseca, 1979)

Nome: _____

Data de Nascimento: ____/____/____

Ano Escolaridade: _____

Estabelecimento de Ensino: _____

PERFIL DO PROCESSO AUDITIVO

Perfil de Êxitos

	20%	40%	60%	80%	
1- Discriminação de pares de palavras					
2- Discriminação de frases absurdas					
3- Identificação fonética					
4- Síntese auditiva					
5- Completamento de palavras					
6- Completamento de frases					
7- Memória auditiva de números e sílabas					
8- Memória de palavras e frases					
9- Associação Auditiva					
TOTAL DE ÊXITOS:					

Comportamento durante a observação

Recomendações

Observação efetuada em: ____/____/____ O Observador: _____

¹⁷ Obtido de <http://inclusaoaquilino.blogspot.pt/2009/02/avaliacao-das-dificuldades-de.html>, em 2/11/2011

Diagnóstico das Aquisições Perceptivo-Auditivas (D.A.P.A.)

(Fonseca, Vítor da, 1979)

PROCESSO AUDITIVO

1- Discriminação de pares de palavras

	SIM	NÃO
1.1- Nó -Nó		
1.2- Sua – Lua		
1.3- Ser – Ser		
1.4- Mola – Bola		
1.5- Ata – Ata		
1.6- Tomar – Tocar		
1.7- Faca – Vaca		
1.8- Janela – Panela		
1.9- Espada – Espada		
1.10- Empatar - Engatar		

_____ % êxitos

_____ % inêxitos

2- Discriminação de frases absurdas

	SIM	NÃO
2.1- As aves voam?		
2.2- Os bebés voam?		
2.3- Os animais comem?		
2.4- As cadeiras bebem?		
2.5- As árvores andam?		
2.6- Os copos dançam?		
2.7- Os aviões voam?		
2.8- Os bonecos brincam?		
2.9- Os gatos dormem?		
2.10- As casas nadam?		

_____ % êxitos

_____ % inêxitos

3- Identificação fonética

Qual a primeira **letra** ou som das seguintes palavras?

	SIM	NÃO
3.1- Água		
3.2- Berlinde		
3.3- Carrocel		
3.4- Sol		
3.5- Elefante		
3.6- Folha		
3.7- Garfo		
3.8- Vitória		
3.9- Triciclo		
3.10- Urso		

_____ % êxitos

_____ % inêxitos

4. Síntese auditiva¹⁸

4.1- /p/ ---- /é/	(pé-fé-sé)
4.2- /K/----/a/----/m/----/a/	(gama-cama-ama)
4.3- /v/----/a/----/c/----/a/	(faca-vaca-maca)
4.4- /b/----/o/----/t/----/e/	(pote-lote-bote)
4.5- /r/----/o/----/d/----/a/	(moda-roda-poda)
4.6- /p/----/ão/	(pão-cão-não)
4.7- /g/----/a/----/t/----/o/	(pato-gato-rato)
4.8- /p/----/i/----/p/----/a/	(bica-pica-pipa)
4.9- /p/----/ó/	(pó-nó-mó)
4.10- /e/----/s/----/c/----/o/----/l/----/a/	(escmola-escola-estola)

_____ % êxitos

_____ % inêxitos

5- Completamento de palavras

Completa as palavras ...

5.1- Garra		(Garrafa)
5.2- Avi		(Avião)
5.3- Bana		(Banana)
5.4- Chupe		(Chupeta)
5.5- Tele são		(Televisão)
5.6- es dote		(Escadote)
5.7- es la		(Escola)
5.8- Re çado		(Rebuçado)
5.9- Ge do		(Gelado)
5.10- Bi cleta		(Bicicleta)

_____ % êxitos

_____ % inêxitos

6- Completamento de frases

6.1- O João foi à praia		(nadar, pescar...)
6.2- A Sara foi brincar		(bonecos, pessoas...)
6.3- O Rodrigo gosta		(brincar, jogar...)
6.4- A casa tem ____, ____, __		(portas, janelas...)
6.5- A boneca tem ____, ____, __		(cara, mãos)
6.6- O carro tem ____, ____, __		(rodas, motor...)
6.7- O João cinema		(foi ao, vai ao...)
6.8- A Sara jogar à macaca		(gosta, quer...)
6.9- O Rodrigo piscina		(nada na, brinca na...)
6.10- O cão gato		(corre atrás do...)

_____ % êxitos

_____ % inêxitos

¹⁸ De acordo com o convencionado para a transcrição fonética do conjunto dos sons do português europeu, consideramos que, neste item da prova, a grafia apresentada, na maioria dos casos, não corresponde à representação fonética do fonema proposto. No entanto, mantivemos a grafia original da D.A.P.A (Fonseca, 1979).

7- Memória auditiva de números e sílabas

	SIM	NÃO
7.1- 916		
7.2- 4389		
7.3- 54321		
7.4- 611097		
7.5- 2476015		
7.6- bri/ca/brac		
7.7- spar/ti/cro		
7.8- bir/bri/cor		
7.9- fra/lhe/nho		
7.10- sa/gar/lir		

_____ % êxitos

_____ % inêxitos

8- Memória de palavras e frases

	SIM	NÃO
8.1- mão – não – cão		
8.2- dar – par – lar		
8.3- bote – pote – lote		
8.4- mola – gota – tola		
8.5- pescada – testada - escada		
8.6- Eu vou viajar		
8.7- Tu tens uma boneca		
8.8- Eu vi-a ontem		
8.9- Vou aprender a ler		
8.10- As crianças brincam com alegria		

_____ % êxitos

_____ % inêxitos

9- Associação Auditiva

9.1- O pai é grande. O bebé é ...	
9.2- A relva é verde. O céu é ...	
9.3- O gato mia. O cão ...	
9.4- A noite é para dormir. O dia é para ...	
9.5- Bebemos por um copo. Comemos num ...	
9.6- O coelho é rápido. A tartaruga é ...	
9.7- Escrevemos com a mão direita. Usamos o relógio na...	
9.8- A árvore é alta. A flor é ...	
9.9- O barco navega no mar. O avião voa no...	
9.10- A pedra é dura. A esponja é	

_____ % êxitos

_____ % inêxitos

ANEXO 5

(Condemarin & Blomquist, 1989)

PEDE Teste Exploratório da Dislexia Específica	
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> Identificação Nome: _____ idade: ____ </div>	
I – NÍVEL DE LEITURA	
1. Nome da letra <div style="text-align: center; letter-spacing: 10px;">b m c l a g d p s e q n</div>	
2. Som da letra <div style="text-align: center; letter-spacing: 10px;">l s q r t e j v d m</div>	
3. Sílabas directas com consoantes de sons simples <div style="text-align: center; letter-spacing: 10px;">sa te mo lu ni fa</div>	
II – NÍVEL DE LEITURA	
1. Sílabas directas com consoante de duplo sentido no som <div style="text-align: center; letter-spacing: 10px;">co ci ga ge cu gi ce</div>	
2. Sílabas directas com dígrafos <div style="text-align: center; letter-spacing: 10px;">cha mi lha ssa cho nha</div>	
3. Sílabas directas com consoantes seguidas de u mudo <div style="text-align: center; letter-spacing: 10px;">gue qui gui que</div>	
4. Sílabas directas com consoantes de duplo som consoante a posição na palavra 	
1	

aso ura ora iso

5. Sílabas indirectas de nível simples

is ac in em ul ar

6. Sílabas indirectas de nível complexo

ob et ap ex af ad

7. Sílabas complexas

til pur mas cam sec lin

8. Sílabas com ditongos de nível simples

mia lãõ pua feu tãe nio fõe bra rou

III- NÍVEL DE LEITURA

1. Sílabas com ditongos de nível complexo

lian reis viol siap boim sec

2. Sílabas com consonantais de nível simples

bra tli gro dru cle tri

3. Sílabas com consonantais de nível complexo

glus pron tris plaf blen frat

4. Sílabas com consonantais e ditongos de nível simples

brio crue trau glío pleu drie

5. Sílabas com consonantais e ditongos de nível complexo

Orian flaus prien clous triun trial pleor

IV - ERROS ESPECÍFICOS

1. Letras passíveis de serem confundidas pelo som inicial da palavra

chada		s	ch	v	c	deco	t	a	r	l	n
flida	t		v	a	s	bodia	a	ch	g		g
larpa	c	q	r	m	a	gupa	c	r		m	g
basa	a	m	r	t	g	matu	g	m	a		t
pala	s	r	a	m	g	querpa	g	s		q	c
mife	s	m	n	l	a	rubia	l		r	m	ch

2. Letras confundíveis por terem grafia semelhante

nomino	chaquitho	vouate
rechido	ifuti	alhedo
quiguifi	deste	sagueso
honado	laqueta	quelamo

3. Inversões de letras

bado bapi dipo quipi babe dubopi

quebo pebade quido numo dudo saute

4. Inversões de palavras completas

las sol se el las nos
los al es son le sal

5. Inversões de letras dentro da palavra

parta fruta torta plumão turco trono
balcão negar sobre calvo nobel pardo

6. Inversão da ordem da sílaba dentro da palavra

toma sopa toga saca choca cala
caro saço dato tapa tala cabo

Inversões espaciais _____

Trocas perceptivo-visuais em letras com grafia semelhante _____

Trocas perceptivo-auditivas sob o ponto de vista articulatório _____

Trocas perceptivo-auditivas _____

Trocas entre as vogais _____

Trocas entre as consoantes _____

ANEXO 6



Universidade do Minho
Instituto de Estudos de Educação

P. R. P.
PROVA DE RECONHECIMENTO DE PALAVRAS
Fernanda Leopoldina P. Viana
Universidade do Minho
2006

Nº.




Nome:

Data de Nascimento: Ano de Escolaridade:

Estabelecimento de Ensino:

Data da Prova: Pontuação: Inf. Prof.:



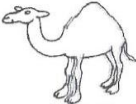
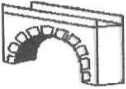
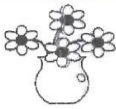




Exemplos:

a)		boleia	baleia	balela	poleia
b)		potro	poldro	tosco	porco
c)		luva	luta	lula	lupa

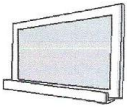











AQUI!






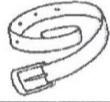



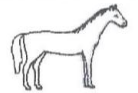
Não avances na prova até
o professor dizer.

1		badana	baiana	bacana	banana
2		pombal	pompa	pomba	lomba
3		capelo	camelo	cabelo	caneco
4		fonte	pente	ponte	ponta
5	4	quarto	quatro	quadra	quadro
6		jarro	parra	jorra	jarra
7		escora	escola	escova	escava
8		casado	casaco	cavado	sacado
9		bola	bota	boba	boga
10		morando	molengo	nadando	morango




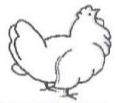




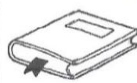

→ **vira a página** 3


11		quadro	quatro	quadra	guardo
12		faço	lanço	laço	lago
13		sopa	soda	sapo	saco
14		boião	balão	cotão	botão
15		garrano	garfada	garrafa	sarrafo
16		pedaço	palhaço	palhoça	regaço
17		prado	prazo	parto	prato
18		barrada	barroca	carrada	barraca
19		escaca	escapa	escada	estaca
20		queixo	queijo	queimo	beijo

→ **vira a página**

21		marmelo	martelar	martelo	amarelo
22		pense	ponte	dente	pente
23		cadeia	cadela	cadeira	candeia
24		pigarro	cigano	cigarro	cigarra
25		censura	cegonha	tesoura	cenoura
26		quinto	cinto	circo	cinco
27		braço	brado	traço	berço
28		clave	chove	chave	chavo
29		patela	panela	canela	janela
30		cavala	cavado	cavalo	cavaco

→ **vira a página**

31		aranha	amanha	apanha	arranha
32		preto	perto	prego	prelo
33		corda	cobre	dobra	cobra
34		gatinha	grainha	gotinha	galinha
35		bandeira	banheira	bateira	barreira
36		regedor	reflector	cobertor	regador
37		barbo	parco	barco	bardo
38		estrepa	estrela	estreia	estrofe
39		litro	livro	libra	livre
40		vaca	foca	faca	fava

 **STOP** 6

ANEXO 7

TIL

Teste da Idade da Leitura

Sucena, Ana; Castro, São Luís (2008)

Instruções de administração do TIL

O TIL é um teste que envolve a avaliação de dois processos cognitivos: decodificação e compreensão. A criança ou o jovem lê em silêncio, durante cinco minutos, frases isoladas incompletas, consistindo a tarefa em completá-las selecionando a palavra correta de entre cinco possibilidades.

Pede-se às crianças ou aos jovens que peguem num lápis e é pedido que preencham os dados do cabeçalho na primeira folha.

Explica-se que vão ler frases incompletas e devem selecionar a palavra necessária para completar a frase, sublinhando-a.

O aplicador explica que lerá em voz alta as frases do “Jogo de Treino” e que todos devem seguir a sua leitura em silêncio. Lê a frase, seguida das cinco opções de palavras, e pergunta qual a palavra correta para a completar. Dá-se oportunidade para que sejam as crianças ou os jovens a indicar a resposta, que é repetida pelo aplicador, em voz alta. Se ninguém indicar a resposta correta, esta será indicada, também em voz alta, pelo aplicador. Pede-se, então, que sublinhem a palavra correta.

Em caso de engano ao sublinhar, coloca-se uma cruz (x) sobre a palavra anteriormente sublinhada. O mesmo procedimento é aplicado às quatro frases de ensaio.

Terminada a prova de ensaio, o aplicador pede para não voltarem a página até sua ordem, explicando-lhes que devem ler as frases em silêncio e completá-las o mais rápido e melhor possível, relembrando o procedimento de seleção através do sublinhado.

Chama-se a atenção para o facto de haver duas páginas, com duas colunas de frases cada, que devem ser completas, e que não deve ser colocada qualquer questão ao aplicador, devendo passar à frente da(s) frase(s) que não sejam capazes de completar.

Esta tarefa é individual e deve respeitar o tempo que lhe está destinado pelos sinais do aplicador de “comecem” e “acabou, pousem o lápis”.

A prova tem a duração de cinco minutos e inicia-se ao sinal de “podem virar a página... comecem”. Passados cinco minutos, é dado o sinal “Acabou, pousem o lápis” e são recolhidas as folhas.

Teste da Idade da Leitura

Identificação do aluno

Nome:	Data de nascimento: __/__/____		
Morada:	Código Postal: -		
Localidade:	Telefone:		
Escola:	Ano:	Turma:	N.º

Jogo de treino

- 1- Vou lavar a louça amanhã de manhã porque estou cansado e prefiro ir para a (fila, cola, rádio, cama, cara).
- 2- O meu irmão fez uma viagem a África e trouxe uma (vila, estátua, marta, estrada, estação).
- 3- É primavera e os jardins estão com (rotas, rosalinas, rodas, rosas, folhas).
- 4- Um homem que conduz um veículo chama-se (mecânico, companheiro, afinador, condutor, cantor).

Questionário

- 1- Pega na saca e vai-me comprar (artes, laranjas, sombras, lâminas, lavatórios).
- 2- Não comas já o bolo porque ainda está (mente, lento, quente, bom, doce).
- 3- Todos os cães têm quatro (bocas, patas, pinças, peras, orelhas).
- 4- Ele ligou o rádio e ouviu as (notícias, delícias, natas, noites, nervuras).
- 5- Ele fugiu a correr porque viu um (loto, porco, lago, lado, lobo).
- 6- Eu gostava de ir para a praia e tomar banho no (nenúfar, mar, Marte, morto, muro).
- 7- A estação é no meio da (piedade, cidade, seriedade, tarde, vontade).
- 8- Ele partiu a loiça e por isso foi (levado, cortado, premiado, querido, castigado).
- 9- Um local onde se guardam livros chama-se (pêra, cozinha, divisão, biblioteca, porta).
- 10- Veste o casaco antes de saíres porque está (calor, frio, freio, fogo, tio).
- 11- Eles trabalham o dia inteiro e, à noite, (olham, quebram, penteiam, descartam, descansam).
- 12- Podias limpar a sala com uma (tesoura, vassoura, vela, taça, caneta).
- 13- Ele saiu para ir à caça e por isso levou a sua (guarda, estrela, espingarda, parte, estaca).
- 14- Ele inclinou-se sobre o poço e caiu ao (fundo, fulo, freio, fato, forno).
- 15- O meu tio, depois de muito estudar, tornou-se um (médio, médico, maior, senhor, meio).
- 16- Se tens frio na cama é porque não pões um (coberto, lenço, cobertor, coelho, coração).

- 17- Quando se anda na rua é preciso ter muita atenção aos carros para não se ser (dado, transportado, partido, empurrado, atropelado).
- 18- Durante a noite, espero que tenhas bons, (sonhos, olhos, lápis, sorrisos, peixes).
- 19- Aconteceu uma coisa engraçada a um pescador: pescou uma (carpa, pescada, sapatilha, truta, sardinha).
- 20- Ele trilhhou a mão na porta e desatou a chorar aos (bolos, ditos, atritos, gritos, golos).
- 21- Todos saíram de casa para ir ver os estragos provocados pela (explosão, exposição, ascensão, expedição, excepção).
- 22- Os frigoríficos impedem a comida de se (apagar, escaldar, manchar, gelar, estragar).
- 23- Eles combinaram ir assistir à corrida no próximo domingo porque gostam de ver os carros a correr na (pista, lista, mata, rota, mina).
- 24- Qual é o teu jogo preferido? Ping-pong, bilhar, dominó ou (camisas, cartas, malas, focas, mãos).
- 25- Da cratera do vulcão vão saindo ondas de (vaga, lava, fava, cave, lapa).
- 26- Porque é que não usas a faca para comer o (bico, baile, bife, brinco, bibe).
- 27- Um amigo empurrou-o e ele caiu pelas (cadeiras, escadas, manadas, camadas, mesas).
- 28- Os nossos vizinhos compraram um cão grande e mau para ficar à porta de casa, de (corda, fuga, coleira, grade, guarda).
- 29- É Inverno e de noite choveu muito; as gotas de água eram (gemadas, tiradas, geladas, pinheiros, socas).

30- Fomos passear ao Parque e apanhámos (cascavéis, castanhas, castelos, camelos, cachimbos).

31- Se pusermos o rádio muito alto, arriscamo-nos a incomodar os (peixinhos, dedinhos, azevinhos, vizinhos, adivinhos).

32- Quando lhe ralham e a castigam, ela fica (contente, grande, amável, alerta, triste).

33- O faquir, ao pôr uma faca na palma da mão, deixou-nos (pagos, adiados, escavados, amedrontados, magoados).

34- As pessoas gostam do que é novidade porque isso satisfaz a sua (bondade, amizade, curiosidade, vaidade, justiça).

35- O marido de uma filha é para a mãe dessa filha o (gigante, agente, genro, gesso, gente).

36- Fomos de carro até ao pinhal e depois sentámo-nos a comer a nossa (eleição, rola, refeição, cal, feição).

Sucena, Ana & Castro, São Luís (2008)